

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Mgr. Magdalena Vlasáková

České historické reálie ve výuce češtiny pro cizince

Czech historical facts in teaching Czech for foreigners

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní docentce Ivaně Bozděchové za její cenné rady a trpělivost při zhotovování práce. Mé díky patří také všem účastníkům letní školy v Chicagu, kteří mi byli zdrojem cenných (nejen) pedagogických zkušeností.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Krymlově, dne 17. prosince 2018

Jméno a příjmení

Klíčová slova:

čeština, reálie, národní historie, výuka češtiny pro cizince

Klíčová slova v angličtině:

Czech, facts, national history, teaching Czech for foreigners

Abstrakt:

Předkládaná práce se zabývá českými historickými reáliemi během výuky v české škole TGM v Chicagu včetně jejich vnímání v rámci tamní krajanské komunity. Tato komunita sice již není tak početná, jak tomu bylo zhruba v polovině 19. století, přesto je její kulturní život velmi zajímavý a stojí za pozornost. Jedná se o komunitu, která je velice pestrá, neboť se k ní řadí příslušníci generace před 2. světovou válkou, stejně jako migranti, kteří se usadili v Chicagu v 90. letech minulého století. Ti všichni cítí jistou potřebu po uchování a předávání kulturní identity svým potomkům.

Teoretická část práce se zaměřuje na klíčový pojem reálie a jejich postavení v rámci kultury a výuky. Rovněž přibližuje další související pojem zděděný jazyk a jeho přenos. V této části práce jsou zmíněny i základní informace o krajanské komunitě v Chicagu, společně s množstvím aktivit, které tato komunita organizuje.

Praktická část práce se opírá o autorčinu osobní zkušenost s výukou krajanů v rámci letního kurzu češtiny na české škole v roce 2017. Tato část je založena na analýze příprav studijního plánu, rozboru deníkových záznamů z lekcí a v neposlední řadě na dotazníku, jehož respondenti byli studenti letního kurzu a příslušníci této komunity. Získané poznatky mohou být prospěšné lepšímu poznání role, kterou pro děti i dospělé krajany může hrát výuka propojená s českými dějinami.

Abstrakt anglicky:

This master's thesis deals with czech historical facts within teaching czech in Czech School TGM in Chicago. It also includes a perception of czech facts inside the group of Czech compatriots. This community is not numerous as was the case in the half of the 19th century nevertheless its cultural life is still very interesting and is worth the attention. This Czech community is varied because of generation before 2nd World War as migrants from 90's of the 20th century. They all have a need to preserve and pass cultural identity to their descendants.

The theoretical part of the thesis primarily explains key word facts and its position inside culture and teaching. It also mentions the word heritage language and its transfer. This

part deals with basic informations about czech community in Chicago and about a large number of this group activities.

The empirical part of the thesis describes and analyzes an author's experiences from teaching in summer czech school in 2017. This part is based on analysis of preparations a study plan, an analysis of diary record from Czech lessons and also an analysis of a questionnaire filled in by participants of summer Czech school and members of Czech community. Research outcomes can help to better cognition facts in teaching and their meaning for children and adult compatriots as well.

Obsah

1	Úvod	3
2	Teoretická část práce	4
2.1	Reálie jako součást kultury.....	4
2.1.1	Kultura a kulturní identita	5
2.1.2	Koexistence více kultur	7
2.1.3	Kulturní minority a jejich možnosti uchování si vlastní kultury	9
2.1.4	Místa paměti jako kulturní reálie	11
2.1.5	Kultury a komunikace mezi nimi	11
2.2	Interkulturní komunikace a komunikativní kompetence dle SERR	12
2.2.1	Sociokulturní kompetence	14
2.2.2	Sociokulturní kompetence a reálie	15
2.3	Další pojetí reálií.....	18
2.4	Možnosti výuky reálií v rámci interkulturní výchovy	21
2.4.1	Výuka reálií v 19. století a dnes.....	21
2.5	Čeština jako zděděný jazyk.....	25
2.6	Čeština a české reálie v USA.....	27
2.6.1	Historie českých migrantů do Spojených států	27
2.6.2	Češi v USA dnes	29
2.6.3	Český jazyk v USA a jazykový kontakt	30
2.6.4	Češi v Chicagu.....	33
3	Výzkumná část	43
3.1	Metodika	43
3.2	Reflexe z hodin	44
3.2.1	Kurz pro děti.....	44
3.2.2	Kurz pro začátečníky	46
3.2.3	Kurz pro členy Klubu Jana Nerudy.....	48
3.2.4	Piknik Czechoslovak American Congress.....	50
3.2.5	Pilsen Fest Chicago	50
3.3	Dotazníkové šetření	50
3.3.1	Metodika	50
3.3.2	Charakteristika dotazníku	51
3.3.3	Interpretace dat vyplývajících z dotazníkového šetření.....	52
4	Závěr.....	73
5	Seznam použité literatury	75
5.1.1	Odborná literatura	75

5.1.2	Prostudovaná literatura	80
-------	-------------------------------	----

1 Úvod

Reálie představují v současné didaktice cizích jazyků nepostradatelnou roli. Prostřednictvím reálií totiž můžeme přispět nejen k doplnění faktografických znalostí o kultuře studovaného jazyka, ale rovněž k formování všestranně rozvinuté osobnosti. Cílem výuky reálií je totiž snaha o porozumění národu a kultuře cílového jazyka, zvýšení citlivosti vůči odlišnostem a rozvoj schopností, strategií a dovedností v kontaktu s odlišnými kulturami.

Předkládaná diplomová práce se bude zaměřovat na využití základních reálií spjatých s českými národními dějinami ve výuce češtiny jako cizího jazyka na letním kurzu češtiny ve škole T. G. Masaryka v Chicagu, který se konal ve dnech 24. 7. – 20. 8. 2017. Záměrem práce je sledovat a analyzovat vyučování dotýkající se reálií uvedeného typu ve jmenovaném kurzu, a to vzhledem k plánovanému, realizovanému a dosaženému kurikulu.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části. V teoretickém úseku se budeme věnovat povaze reálií v rámci výuky sociokulturní kompetence, roli reálií v současné didaktice a také funkcím, jaké mají reálie ve vnímání krajanů. Tato část bude také zmiňovat historii i současnost české krajanské komunity v Chicagu.

Praktická část práce bude založena na písemných přípravách učitele a jeho přímé reflexi z vyučovacích hodin. Analýza vnímání reálií u krajanů bude doplněna o dotazníkové šetření, kterého se někteří krajané zúčastnili. Cílem této práce je přispět k detailnějším poznatkům souvisejícím s výukou reálií v krajanské komunitě.

2 Teoretická část práce

2.1 Reálie jako součást kultury

Současnému světu v jeho složitosti a komplexnosti je občas obtížné správně porozumět, neboť jsme neustále konfrontováni s rozdílnými společenskými konflikty, s odlišnými názory a módy chování, jež se nám mohou zdát nepochopitelné, nenormální či podivné. Přistoupit na pluralitu společnosti vyžaduje množství trpělivosti, snahy zbavit se předsudků i kritickou mysl. Jednoduše nejde o nic jednoduchého. Nicméně odměnou se nám může stát schopnost vnímat rozmanitost světa, učení se novým věcem a obohacení mysli zbavené stereotypů. V tomto směru můžeme chápat multikulturalismus¹ jako proces, ve kterém dochází k výměně kulturních statků, ke vzájemnému ovlivňování kulturních systémů a k vytváření kultur nových.² Nejprve se však podívejme, co pojem kultura vlastně znamená.

Definice pojmu *kultura* nás přivádí k latinskému slovu *colere*, což znamená kultivovat, pěstovat, obdělávat půdu³. Ve většině západních jazyků pojem kultura asociuje civilizovanost, tedy zdokonalení myšlení v oblasti vzdělanosti, umění či literatury. Kulturu lze ovšem chápat i širěji, ve smyslu určitého hodnocení. Být označen za *kulturního*, znamená být lepším člověkem nebo národem v porovnání s těmi, které označíme za „nekulturní“. Kritéria přitom mohou být dosti vágní, např. způsob odívání, konzumace pití a jídla nebo způsob komunikace. Toto dichotomické chápání kultury současná věda překračuje. Kulturologie, kulturní a sociální antropologie, a další společenskovědní disciplíny kultury spíše popisují, analyzují a následně formulují komplexnější teorie, které samotný pojem blíže specifikují.

Stuart Hall zmiňuje, že kultura je žitá praxe, tedy „praktické ideologie, které umožňují společnosti, skupině nebo třídě prožívat, definovat a interpretovat podmínky své existence a dávat jim smysl“⁴. Kulturu lze rovněž definovat jako „strukturu cítění“, čímž má Raymond Williams na mysli, že kultura je současně určitá i nehmatatelná. „Struktura cítění je zvláštním

¹ Termín *multikulturalismus* může mít více významů. Může být chápán jako stav společnosti, ve které vedle sebe koexistují různé vzájemně se respektující skupiny obyvatel s vlastními systémy institucí, tradic a hodnot. Další rovinnou je multikulturalismus ve vědeckých teoriích, které bádají nad rozdílnými výklady světa a zabývají se rozdíly mezi kulturami, jakožto výslednicí různé adaptace společnosti na různá prostředí. Za třetí lze multikulturalismus chápat jako cíl společnosti, jež usiluje o pluralitní a kulturně rozmanitou povahu založenou na rovnosti, toleranci a respektu k druhým.

² BURIÁNEK J., Praha 2002, s. 11-12.

³ Universum, heslo: Kultura, Praha Odeon 2002.

⁴ HALL S., 1993.

žijícím výsledkem činnosti všech prvků všeobecné organizace společnosti. Spojuje odvážným způsobem objektivní hledisko s afektivním a je tedy pokusem o překonání dvojího významu kultury jako hmotné reality a žité zkušenosti.“⁵ Také slavný sociolog Bauman definuje kulturu. Pro něj je kultura vše, co „dělá člověka člověkem“⁶.

Za kulturu tedy z tohoto hlediska můžeme považovat všechno, co lidé říkají, jak přemýšlí nebo co dělají. Jedná se o velmi rozsáhlý objem jevů zahrnující sféru vzdělávání, náboženství, etiky, práva, obchodování, výchovy. Tedy bezmála vše, co jedincům pomáhá orientovat se ve světě a také spoluutvářet svět okolo sebe. Současná antropologie přisuzuje kultuře sedm hlavních vlastností: integrovanost, adaptibilitu, negenetičnost, naučitelnost, sdílenost, symboličnost a lidskost.

Integrovanost kultury znamená vzájemnou propojenost jednotlivých oblastí kultury, které mezi sebou mají různé vazby (např. uspořádání rodinných vztahů souvisí s hospodařením, ale také se sociální stratifikací či se způsobem, jakým je ve společnosti dělena politická moc). Vlastnost adaptibility kultury spočívá v přizpůsobení se společenství určitému typu přírodního prostředí. Negenetičnost a naučitelnost kultury předpokládá, že k jejímu předávání dalším generacím dochází výhradně prostřednictvím výchovy a učení, nikoli na základě genetiky. Kultura je také sdílená, neboť její příslušníci jednají podle určitého kulturního vzorce, což usnadňuje jejich komunikaci i v rovině mimojazykové (např. stejně si vykládají symboly či gesta). Kultura je také chápána jako symbolická síť významů, do níž je jedinec zapleten a pomáhá mu v porozumění světu – tvoří jakési brýle, kterými hledíme na svět. Kultura je rovněž bezvýhradně lidskou záležitostí.⁷

2.1.1 Kultura a kulturní identita

Jedinec při komunikaci s druhými lidmi musí na své okolí reagovat. Kontaktem se vytváří jeho kulturní identita, tedy soubor vlastností, které považuje za vlastní, známé a blízké. V tomto ohledu je kultura také charakter společenství, do kterého se cítíme patřit i výsledek reakce konkrétního společenství na specifické životní podmínky. Kulturní identitu tedy utváří mnoho vrstev – prolíná se zde identita kulturní, sociální, etnická, profesní, zájmová, a další.

⁵ WILLIAMS R., 1958..

⁶ BAUMAN Z., 2005.

⁷ BURIÁNEK J., Praha 2002, s. 33-35.

Jedinec je tvořen kulturní identitou jen z části, neboť vlastnosti kultury se neshodují s vlastnostmi osobnosti. Pro sebeukotvení a sebepojetí je podstatné více rovin identity reflektovat a otevřít její možnosti, což platí zejména v dnešním globalizovaném světě, kde je potřeba rozvíjet schopnost identifikací na nejrůznějších úrovních.⁸

Z psychologického hlediska je kulturní identita psychický mechanismus, kterým se jedinec vymezuje, identifikuje a cítí sounáležitost s kulturou a jejími tradicemi a zvyky, ale také s krajinou daného společenství. Kulturní identita je jednou z částí celistvé identity jedince, jež je nezměnitelnou podstatou, na jejímž základě se od sebe jedinci odlišují. Pásková a Zelenka vnímají kulturní identitu jako podobu sebereflexe ve vztahu k jiným lidem: „Identita kultury je souhrnným povědomím daného jedince nebo skupiny jedinců (s individuální mírou ztotožnění a sounáležitosti) o příslušnosti k nějaké kulturně odlišné skupině, vyznačující se určitým světonázorem, hodnotovým systémem, historickým vývojem, představami, přesvědčeními, vzorci chování, etikou atd.“⁹

Identita z kulturologického pohledu je kulturně determinovaná. Konstrukce identity závisí na kulturním kontextu, ve kterém se odráží povaha sociálních struktur, jazyk a rituály, chápání svého způsobu existence. To vše vymezuje odlišnost v obsahu, procesu budování a fungování identity napříč různými kulturami.¹⁰ To, jakou kulturní identitu okolí jedinci přiřkne, závisí mj. na vzhledu, místu původu, ale také na jazyku a praktikovaných zvycích. Kulturní identity se dle Bittnerové není možné zbavit, ale je možné o ní pouze vyjednávat.¹¹

Kulturní identitu tedy můžeme popisovat jako charakteristiku jedince, který se sám identifikuje (nebo je identifikován) jako součást určitého společenství na základě dané situace nebo na základě tzv. kulturního imperativu, který v chápání naší západní kultury založené na individualismu nutí jedince „mít identitu“. Je otázkou, zda-li identita, tak jak ji rozumíme my, je stejně důležitá i pro příslušníky jiných kultur. Tito lidé nemusí používat stejné pojmy související s identitou se stejnými významy, jaké jim připisujeme my, nebo tyto pojmy vůbec neužívají.¹²

⁸ HOWARD, 2000, s. 367 – 393.

⁹ PÁSKOVÁ - ZELENKA, 2002.

¹⁰ BAČOVÁ, Praha 1997, s. 226 – 7.

¹¹ BITTNEROVÁ, Praha: Sofis, 2005. s. 9 – 10.

¹² VÝROST– SLAMĚNÍK Eds, Grada 2008, s. 114.

Nepostradatelným předpokladem existence kultury je její objektivace, která je následovaná osvojením jedincem a společností. K osvojení dochází pomocí sociálního učení, pomocí socializace a enkulturace (osvojení kultury). Tyto procesy včlenění jedince do složitějšího systému vztahů ve společnosti předpokládají předávání kulturních prvků starší generací generaci mladší. Enkultura je tedy procesem vědomým, její součástí je výchova a vzdělání. Soukup ji chápe i jako nevědomý proces, v jehož rámci nabýváme kompetence v kultuře své společnosti i skrze nápodobu či mimovolnou percepci.¹³

V souvislosti s předáváním kulturních vzorců další generaci je třeba ještě připomenout pojem akultura, zejména v prostředí, kde dochází k častému kontaktu více kultur. Akultura je spojena se vzájemným prolínáním kulturních prvků, jež vede k trvalým změnám v původních kulturních vzorech jedné nebo více skupin. Akultura se tedy stává součástí sociálního učení, které má pět hlavních fází.

První fází akultura je konfrontace rozdílných kultur, což vede ke kladnému či zápornému hodnocení. Druhou fází je akceptace a selekce rozdílů vzhledem k jejich atraktivnosti či funkčnosti. Třetím krokem je zahrnutí těchto kulturních obsahů do vlastních kulturních vzorců. Další čtvrtá fáze znovusložení vlastního kulturního systému modifikovaným cizí kulturou. Poslední pátá fáze se akulturační reakce, která je na jedné straně „předznamenána negativními postoji, které brání čistotu vlastní kultury odmítáním cizích vlivů, na straně druhé pozitivními postoji, jež vítají kulturní změny a inovace, které s sebou akultura přináší.“¹⁴

2.1.2 Koexistence více kultur

Přirozeně vyvolá setkání rozdílných kulturních systémů nějakou reakci. Kromě výše zmíněné akultura může dojít ještě k dalším projevům chování v kontaktních situacích. Zdeněk Uherek uvádí základní typy etnických střetů: anihilace, divergenci, segregaci, stratifikaci, asimilaci a pluralismus, integraci a naturalizaci.¹⁵

Anihilace je nejextrémnějším typem kontaktu, neboť dojde k fyzickou likvidaci cizí kultury. Jedná se o agresivní chování, ve kterém se nadřazenost vymáhá silou. Divergence

¹³ SOUKUP, 2000, s. 115.

¹⁴ MUSÍLEK, Praha 2008. Srov. Soukup, 2000, s. 115.

¹⁵ UHEREK a kol., 2016, s. 36-55.

představuje rozpor nebo konflikt mezi kulturami, který může vést k segregaci. To je situace, kdy zástupci kultur sice žijí v jedné společnosti, ale sociálně a kulturně jsou od sebe odděleni, rovněž mezi sebou nepěstují žádné kontakty. Velmi pečlivě si chrání svou kulturní identitu a o jiné nejeví zájem. Rozpor v soužití rozdílných kultur může vést i k stratifikaci, což je situace ve které jsou si kultury v blízkém kontaktu, ale uvnitř této společnosti panuje přísná hierarchie, ve které je jedna kultura nadřazena druhé. Asimilace přiznává submisivní pozici zpravidla minoritní skupině, jež převzala pravidla a kulturní vzorce chování od majoritní kultury. Kultura této minority postupně vyprchává. Jiným příkladem je pak pluralismus, ve kterém kultury žijí rovnocenně vedle sebe, obě si zachovávají svou kulturní identitu, dochází mezi nimi ke kontaktům a vzájemně si vychází vstříc.

Uherek doplňuje ještě další možnosti výsledných reakcí při střetávání kultur. Jednou z nich je integrace. Tento proces znamená včlenění jedné kultury do struktur druhé, včetně úspěšného zapojení se do fungování institucí druhé společnosti. Termín naturalismus v tomto kontextu označuje přijetí jedné kultury druhou na základě občanského principu. Autor přiznává, že zejména projevy pluralismu, integrace a naturalismu u skupin v kontaktních situacích se tyto termíny v mnohém překrývají.¹⁶

Při výzkumu o soužití více kultur je podstatným hlediskem také to, o jakou generaci se jedná. Zpravidla generace první má ve společnosti rozdílné postavení než generace druhá či třetí. Šatava to ukazuje na příkladu migrantů do Spojených států amerických (což bude významné i pro praktickou část předkládané práce). Zatímco zde první generace „zápasila“ s angličtinou, jejich děti již takový problém neměly. Druhá generace se narodila jako bilingvní, přičemž jazyk rodičů si uchovávala jen v mluvené formě bez hlubší znalosti gramatiky. Původní jazyk používala například jen o svátcích, když byla rodina spolu. Šatava dále uvádí, že třetí generace se mnohdy za původní jazyk dokonce styděla a hovořila pouze anglicky bez tendencí jazyk předků uchovat. To by mohlo vést k domněnce o asimilaci českých migrantů v americké společnosti. Jak ale bude patrné v praktické části této práce, v posledních třiceti letech dochází k určitému obratu. Potomci českých migrantů mají o češtinu a české reálie stále zájem a aktivně si rozpomínají na svůj původ v návratech ke kultuře a jazyku svých předků (viz praktická část práce).¹⁷

¹⁶ UHEREK a kol., 2016, s. 36-55.

¹⁷ ŠATAVA, Praha 1989.

2.1.3 Kulturní minority a jejich možnosti uchování si vlastní kultury

Minorita je definována jako „méně početná skupina osob v nějakém společenství, definovaná nějakým specifickým znakem, který ji výrazně odlišuje od většiny dané společnosti. Tímto znakem může být národnost, jazyk, příslušnost k jiné rase, náboženství, aj.“¹⁸ Capotorti doplňuje, že minority neboli menšiny mají „byť pouze implicitně, smysl pro sounáležitost zaměřený na uchování své kultury, tradic, náboženství nebo jazyka.“¹⁹

Menšiny ke své existenci a svébytnému postavení v cizím společenství potřebují sebeidentifikační znaky, symboly a atributy. Šatava zmiňuje, že právě problémy spojené s kulturní identitou, sebevědomím či hrdostí přináší i v praktické každodennosti obtíže, které jsou pro členy minorit velmi frustrující (např. traumatizující zkušenosti týkající se osobní identity jedince při výběru partnera, při výchově dětí a jejich vzdělávání ve školách pro menšiny) a současně jsou většinovou společností přehlíženy, nebo jim je věnována jen minimální pozornost. Současně je dobré připomenout, že právo na uchování vlastní kulturní identity patří do oblasti lidských práv, ačkoli lze namítat, že kulturní minulost je individuálním konstruktem a ne každá kritika směřována na symboly a hodnoty kultury minority se rovná automatickým útokům na samotného jedince.²⁰

Možnosti uchování si vlastní minoritní kultury ve většinové společnosti jsou limitovány několika faktory. Obecně platí, že vyšší šanci na uchování mají takové hodnoty, které mohou mít i v podmínkách většinové společnosti nějaké ekonomicko-společenské odůvodnění. Zbylé hodnoty z vývojového hlediska znehybní. V multikulturní společnosti tyto ekonomicky neopodstatněné hodnoty mohou mizet, nebo se předávají na další generace, čímž dochází k jejich konzervaci.

Šatava zmiňuje, že velmi podstatným faktorem určujícím, zda-li atribut menšinové společnosti přežije, je faktor vývojového stupně menšinové společnosti. Příznivější podmínky pro uchování svébytné kulturní identity byly tam, kde stupeň vyspělosti (duchovní, společenský, hospodářský) minoritní kultury byl vyšší, než běžná úroveň v cílové zemi imigrantů.²¹ Martin Musílek upozorňuje na skutečnost, že „imigranti nejsou po sociální stránce

¹⁸ Universum, heslo: Menšina, Praha Odeon 2002.

¹⁹ CAPOTORTI, 1980, s. 118.

²⁰ ŠATAVA, Praha 1989.

²¹ ŠATAVA, Praha 1992, s. 64.

obrazem celé mateřské společnosti, neboť nezahrnují všechny její třídy a sociální skupiny. Proto ani kultura imigrantů není obrazem celé národní kultury.“²² Dále dodává, že samotní sociologové zmiňují, že „emigranti jsou vlastně jedinci, kteří již nejsou pod kontrolou tradice, ale kteří ještě nejsou schopni utvářet si život bez ohledu na tuto tradici.“²³

Mezi další faktory ovlivňující udržení menšinové kulturní identity patří také početnost imigrantské skupiny či vliv povolání imigrantů. Heroldová uvádí, že „zemědělské populace bývají konzervativnější při udržování tradičních forem materiální a duchovní kultury. Jsou více izolované, nacházejí se větší vzdálenosti od obchodních a průmyslových center, méně migrují a jsou vázány k pudě“.²⁴ Přistěhovalci asimilačním snahám většinové společnosti vzdorují tím, že zakládají krajské spolky, národní školy, vydávají vlastní noviny. Zkrátka budují národní vědomí, přičemž „české národní vědomí“ má svá specifika.

Moderní český národ v dnešním slova smyslu byl konstituován až v 19. století v rámci národního obrození, na nějž měl silný vliv etno-kulturní rozměr problematiky národů v díle Johanna Gottfrieda Herdera, který pozornost obrátil k nevládnoucím kulturním skupinám. Byl přesvědčen, že to, co definuje národ a jeho mentalitu, je jazyk. Jeho teorie silně rezonovaly u českých národních buditelů v 19. století. Proto se s národním vědomím u českých migrantů setkáváme až právě od tohoto století.

V kontextu této práce nás budou zajímat způsoby uchování kulturní identity u přistěhovalců v USA. Zde je zajímavé to, že ačkoli došlo ke značné ztrátě kulturních znaků, i nadále zde přetrvává určité specifické národní povědomí a skupina se zcela neztotožňuje s většinovou společností. Současně se však tito čeští migranti již považují za plnohodnotné občany americké společnosti.²⁵

Pro uchování svébytné kulturní identity hraje stěžejní roli míra zájmu o vlastní historii a také další zájem o osudy „rodné“ země, což je projikuje i do intenzity styků s domovinou. Vliv zde má ale také ekonomická nebo politická situace v dané zemi. Pakliže dojde ke ztrátě či silné změně kulturního povědomí, dochází i k přerušení kontaktů s rodnou zemí. Ztráta ale

²² MUSÍLEK, Praha 2008.

²³ MUSÍLEK, Praha 2008.

²⁴ HEROLDOVÁ, 1964, s. 369.

²⁵ HEROLDOVÁ, 1964, s. 369

nemusí být definitivní, neboť nějaké kulturní prvky mohou přežívat i dále, případně po čase dojde k znovuoživení kontaktů.

Pro menšinu a uchování jejích kulturních praktik je také velmi důležité vědomí centra dané minority. Toto centrum funguje jako symbol, jehož prostřednictvím si členové minority mohou připomínat kulturní hodnoty a společně se s tímto centrem identifikovat. Stává se místem paměti, skrze nějž dochází k uchovávání identity a reprodukci kolektivní kultury.

2.1.4 Místa paměti jako kulturní reálie

Identitotvorné místo paměti, za nějž lze považovat geografické místo, ale také mytickou postavu, umělecké dílo, událost či instituci, můžeme označit za kulturní reálii. Tyto reálie plní funkci vypravěče minulosti, a to zejména v případě, kdy již nedochází ke spontánnímu rodinnému přenosu vzpomínek z generace na generaci. Kulturní identita se do těchto „míst“ převtěluje – odráží se v státní znacích, svátcích a oslavách, pomnících, památnících, rituálech, hřbitovech či muzeích. Do nich se kolektivní paměť přesunula, poté co zaniklo její přirozené prostředí a začaly mizet generace, jež byly s touto minulostí bezprostředně spojeny. Úkolem těchto míst paměti je (nejen) pro kulturní menšinu společnou identitotvornou minulost znovu prožívat a ritualizovat.²⁶ Milan Hlavačka upozorňuje na to, že udržování kulturních vzorců skrze „místa“ paměti se v čase proměňuje společně s tím, jak se neustále mění obrazy minulosti podle priorit a zájmů soudobé společnosti a politických elit.

Na těchto „místech“ paměti lze také dobře demonstrovat manipulace s historickou pamětí a vytváření či vědomé proměny národních tradic. Rovněž je možné sledovat udržování dominantních tradic u širších společenských vrstev. Paměť se svou selektivitou vytěsňující nepříjemné zážitky nelze však přeceňovat. Přesto však kolektivní paměť tvoří významný prostředek k udržování identity dané kultury. Místa paměti tedy představují způsob, jakým lze i pro mladší generace vyprávět národní dějiny.

2.1.5 Kultury a komunikace mezi nimi

Jednotlivé kultury se formují a vyvíjí v kontextu komunikace mezi sebou. Cílem této interkulturní komunikace je porozumět sobě samému i komunikačnímu partnerovi s odlišnou

²⁶ Srov. HLAVAČKA, 2011.

kulturní identitou než máme my. Prostřednictvím interkulturní komunikace také zjišťujeme, že existují i jiné způsoby chování, jiné pohledy na svět, rozdílné způsoby komunikace i rozdílné kulturní hodnoty.

Eva Janebová zmiňuje, že nositeli kultury se stáváme prostřednictvím sociálního prostředí, jež nás obklopuje. Kulturu se společně učíme a současně ji vzájemně sdílíme, a to za předpokladu úspěšné komunikace, jež kulturu spoluutváří. Janebová říká, že: „Kulturu nelze zkoumat bez poznání způsobu komunikace a komunikaci nelze porozumět bez pochopení kultury.“²⁷ Larry A. Samovar²⁸ k tomu připomíná, že všechny jazykové složky nesou stopy specifičnosti dané kultury. Pro úspěšnou komunikaci je třeba, kromě ovládnutí slovní zásoby, gramatiky či syntaxe, také rozumět kulturnímu kontextu (včetně reálií) a naučit se určité dovednosti, jimiž porozumíme individuálním vlastnostem mluvčího, situačním faktorům a dalším kontextům.

2.2 Interkulturní komunikace a komunikativní kompetence dle SERR

Komunikace interkulturní předpokládá, že mluvčí musí mezi sebou ovládat společnou strukturu jazyka (tj. gramatiku), musí používat stejné znaky (lexikum), také ale musí shodně chápat jazykové pozadí (reálie) a dále musí aplikovat stejná pravidla používání jazyka (adekvátní styl v konkrétní situaci). Problémy s neporozuměním mohou nastat kdekoliv.

V rámci interkulturní komunikace je třeba mít na paměti všechna úskalí, která v podobě kulturních odlišností mohou komunikaci ovlivňovat či komplikovat. Může se jednat o jazykovou bariéru, tradice a kulturní zvyklosti, společenská ustanovení typická pro danou kulturu, nebo o zaujetí různých stanovisek a sledování rozličných záměrů. Jedná se široké spektrum faktorů, a tudíž můžeme velmi snadno dospět k neporozumění na jakékoli rovině.

Janebová pro úspěšnou interkulturní komunikaci upozorňuje na důležité faktory, které se na ni podílejí. Za klíčové považuje autorka uvědomění si vlastních pravidel a hodnot, což je prvotním předpokladem zdařilé komunikace. Nabytí vlastní sebejistoty totiž předchází úspěšnému komunikování s ostatními jedinci.

²⁷ JANEBOVÁ, 2009.

²⁸ SAMOVAR, 2012, s. 328-330.

Autorka vychází z teorie D. H. Saphiera, jenž upozornil i na činitele kontextu komunikace či osobní charakteristiky²⁹. Z těchto faktorů uvedme následující: prostředí komunikace (třída, e-mail, tvář v tvář), uvědomění si příslušnosti k sociokulturní skupině (podřízený, kamarád, partner), sebepojetí (vnímání vlastní identity – otázky týkající se národa, genderu, atd.), aktuální vliv okolí (negativní zkušenost), osobní preference a omezení, ale také historický a společenský kontext.³⁰ Autorka uvádí, že v reálné komunikaci si mluvčí často faktory zcela neuvědomuje, přesto však mohou zapříčinit neporozumění. Mluvčí by tedy měli podstupovat proces učení se, v němž se lze seznámit s možnostmi, jak připravit pozitivní prostředí pro svého partnera v komunikační události.

Znalost norem úspěšné komunikace s ohledem na kulturu, ale také budování individuálních mimojazykových dovedností mluvčího, označujeme jako komunikativní kompetence (viz dále). Ty nám pomáhají s hladším průběhem komunikace díky znalostem pravidel struktur. Komunikativní kompetence jsou získané, nikoli vrozené. Jejich akvizici ovlivňuje právě výchova, vzdělávání a okolní svět. Jedná se o propojení dovednosti jazykové, sociolingvistické a programatické.

Dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky zahrnuje komunikativní jazyková kompetence složku deklarativní znalosti a dovednosti, praktické znalosti a schopnosti učit se. V rovině jazykové jde o „schopnost zahrnují lexikální, fonologické, syntaktické znalosti a dovednosti a další dimenze jazyka chápaného jako systém, a to nezávisle na hodnotě jeho variant ze sociolingvistického hlediska a na pragmatických funkcích různých způsobů jeho užití. [...]. Sociolingvistické kompetence se vztahují k sociokulturním podmínkám užívání jazyka. Svou vnímavostí ke společenským konvencím (zdvořilostním pravidlům; normám řídícím vztahy mezi generacemi, pohlavími, třídami a sociálními skupinami; jazykové kodifikaci určitých základních rituálů v životě společenství) ovlivňuje sociolingvistická komponenta naprosto veškerou jazykovou komunikaci mezi představiteli různých kultur, i když si účastníci komunikace často její vliv neuvědomují. [...]. Pragmatické kompetence se týkají funkčního využití jazykových prostředků (vytvářením jazykových funkcí a aktů promluvy) a čerpají přitom

²⁹ JANEBOVÁ, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2009, s. 21.

³⁰ Tamtéž, s. 20-22.

ze scénářů a rutinních forem interakčních výměn. Jde zde také o zvládnutí jazykové promluvy, koherence a koheze, rozpoznání typů a forem textů, ironie a parodie. [...]“.³¹

V rámci interkulturní komunikace s přihlédnutím k SERR je velmi potřebné, aby se student cizího jazyka dobře orientoval v oblasti reálií a měl znalosti o sociokulturních zvyklostech, rovněž i o nonverbálních výrazech a kultuře v širším slova smyslu. Přímý kontakt s mluvčím z odlišné kultury vybízí k využití studentova přehledu o specifikách, pravidlech a hodnotách dané kultury. Zdařilá komunikace rovněž předpokládá solidní zvládnutí komunikativní, sociální a interkulturní dovednosti.

2.2.1 Sociokulturní kompetence

Samotný termín *kompetence* v oblasti učení se cizím jazykům pojímá velké množství naučitelných schopností, dovedností i znalostí o současném světě. Při osvojování cizích jazyků je potřeba dosáhnout zmíněné komunikativní kompetence. Tu můžeme definovat jako kompetenci, kterou byl měl mluvčí ovládat, neboť „umožňují mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa).“³² W. T. Littlewood charakterizuje komunikativní kompetenci jako „dovednost operovat prostředky daného cizího jazyka v produktivních i receptivních řečových činnostech, a to adekvátně v daných konkrétních komunikativních situacích v souladu s běžným územ v zemi daného jazyka.“³³

V současnosti jsou reálie do výuky implementovány přirozeně, jako součást zmíněné komunikativní kompetence³⁴. Ta, jak vyplývá z výše uvedeného, předpokládá, že kromě zvládnutí gramatických norem, je nutné také ovládat pravidla přiměřenosti a vhodnost užívání jazyka tak, aby mluvčí uměl v dané situaci vhodně reagovat. J. A. van Ek se komunikačními kompetencemi zabýval především, jeho vědecké poznatky se staly základními stavebními kameny tzn. Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR). Van Ek rozčlenil

³¹ Společný evropský referenční rámec: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, s. 13-14.

³² PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ, 2003, s. 105.

³³ Viz výše. Srov. LITTLEWOOD, Cambridge 2001, s. 5.

³⁴ Spojena původně s Dell Hymesem, viz. HRDLIČKA, Cizí jazyk čeština, s. 47.

komunikativní kompetence do šesti kategorií: 1) kompetence jazyková, 2) sociolingvální, 3) diskurzivní, 4) strategická, 5) sociokulturní, 6) společenská.³⁵

Komunikativní kompetence jazyková v sobě zahrnuje rovinu gramatickou, fonetickou, textovou znalost jazykového kódu a také rovinu lexikální. Sociolingvální kompetence lze chápat, jako schopnost studenta reagovat adekvátně při rozdílných okolnostech (např. odlišně komunikujeme v interakci s rodinou a přáteli, v oficiálních dokumentech či s lidmi jiné generace, atd.). Diskurzivní kompetence je rozuměna jako „uplatnění vhodné strategie při produkci a recepci typů textů v různých funkčních stylech“³⁶. Tím je myšlen vhodný styl, který uživatel zvolí např. při psaní přání k narozeninám, nebo formální žádosti. Strategická kompetence se týká strategií, jakými si student dokáže vypomoci v případě, že např. nezná přesné slovo nebo si není jistý gramatickým pravidlem. Sociokulturní kompetence je charakterizována znalostí společenských norem a pravidel v dané kultuře (např. tykání vs. vykání). Kompetencí společenskou je dle van Eka schopnost „vycházet s jinými lidmi a být v jejich společnosti úspěšný“. Například chovat se empaticky, kolegiálně a ohleduplně ke druhým.³⁷

2.2.2 Sociokulturní kompetence a realie

Jak bylo již uvedeno, sociokulturní kompetence a jejich nabývání souvisí s takovým způsobem vzdělávání, jenž umožní ve studentovi vybudovat schopnost kooperativního sociálního chování. To předpokládá „účast na řešení problémů a rozhodování, tolerance vůči menšinám, a ochota zapojovat se, zaujímat stanoviska, diskutovat, což často znamená omezit a potlačit strach a zábrany komunikovat.“³⁸

Van Ek představuje sociokulturní kompetenci jako „znalost reálií, tradic, mravů, společenských rituálů, způsobů chování, typických postojů. Obecně jde o to, abychom uměli chápat a přijímat, co druzí lidé cítí, mít schopnost empatie, neodmítat přijmout osoby s rozdílným společenským a etnickým pozadím a vyhnout se stereotypům, nemotornosti a

³⁵ HRDLIČKA, Cizí jazyk čeština, s. 47-48.

³⁶ HRDLIČKA, Cizí jazyk čeština, s. 47.

³⁷ Tamtéž, s. 48.

³⁸ HASIL, 2008, s. 36. Srov. Šára Milan, Praha 1999, s. 104.

ztrnulosti, osvojit si pozitivní postoj vůči cizímu prostředí a nenechávat se ovlivňovat předsudky.“³⁹

Z uvedených definic vyplývá, že problematika sociokulturní kompetence je značně široká a její hranice poněkud vágní. Obdobně je tomu v případě pojmu *réalie*. Termín *réalie* v rámci oboru čeština pro cizince nebyl, jak uvádí Hasil, dosud jednoznačně definován.⁴⁰ Josef Hendrich považuje za *réalie*: „[...] poznatky týkající se zeměpisu dané jazykové oblasti, jejího historického vývoje (dějin), jejích hospodářských, politických, sociálních podmínek, její literatury, umění, vědy a techniky i dalších okruhů tvořících kulturu příslušné cizí země a jejího národa či národů“.⁴¹ K tématu se vyjadřuje i František Čermák, který soudí, že *réalie* jsou „úhrn věcných znalostí a informací o společnosti, jejím životě a zvycích, prostředí, historickém pozadí, institucích apod., které jsou relevantní při studiu cizího jazyka“⁴². Hendricha i Čermáka pojí důraz na znalostní charakter tohoto pojmu.

Milena Bočánková⁴³ promýšlí *réalie* hlouběji, a to zejména ve vztahu k plnohodnotnému naplnění komunikačního procesu. Bočánková v souladu s jazykovou politikou Rady Evropy chápe *réalie* z pohledu praktického využití v komunikování v cizojazyčném kulturním prostředí, ne pouze jako penzum znalostí. Komunikační proces by měl dle Bočánkové mít tyto složky: a) lingvistickou, b) paralingvistickou, c) sociolingvistickou, d) sociokulturní, e) strategickou.⁴⁴ Hasil s Bočánkovou souhlasí a soudí, že „fundovaná výuka cizího jazyka, tedy i výuky češtiny pro cizince, by měla obsahovat i tzv. *réalie*, které by měly seznamovat studenty cizího jazyka s těmi složkami kompetencí, o kterých uvažuje Milena Bočánková“.⁴⁵

Jiří Hasil sleduje příbuznost pojmů *réalie* a *sociokulturní kompetence*: „V našem prostředí se užívá termínů *réalie* nebo *zeměvěda* a v poslední době v souvislosti s implementací Společného evropského rámce do jazykové výuky a v souvislosti se zaváděním Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (...) rovněž termínu sociokulturní kompetence.“⁴⁶ Dle zmíněného Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR)

³⁹ HRDLIČKA, Cizí jazyk čeština, s. 48.

⁴⁰ HASIL, 2011, s. 24.

⁴¹ HENDRICH 1988, s. 115

⁴² HASIL, 2008, s. 37.

⁴³ BOČÁNKOVÁ, 1997.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ HASIL 2011, s. 25

⁴⁶ HASIL, 2011, s. 22.

je žádoucí, aby studenti ovládali i sociokulturní složku, která je pro dané kulturní společenství charakteristická. Deskripce jednotlivých úrovní jazyků zahrnují na každé úrovni vývoje učení se cizímu jazyku také problematiku kultury a společnosti ve smyslu základních pravidel, vzorců a kritérií komunikace, jednání a chování. Důraz na tuto kompetenci je pro komplexní výuku cizích jazyků proto zásadní.⁴⁷

Hasilovo známé dělení reálií na reálie (1) vnější (mimojazykové), (2) vnitřní (lingvoreálie) a (3) reálie komplexně chápané má na tomto výzkumném poli již svou tradici. Každou z jeho kategorií následně detailněji přiblížíme.

Oblast první vykládá následujícím způsobem: reálie vnější chápe jako „poznatků charakterizujících zemi či země, jejichž jazyk učíme jako jazyk cizí (anebo ho studujeme – pro nás to bude Česko a čeština), a to z hlediska historického, kulturního a kulturně historického, geografického, včetně politického a ekonomicko-sociálního uspořádání, z hlediska učlenění státu a jeho státního zřízení, z hlediska životního stylu, tradic, zvyků, práva, národnostního složení, náboženského vyznání obyvatel, národní mentality atd., což jsou jevy, jež se přímo neodrážejí v jazyce, ale jsou pro získání dobrých znalostí daného jazyka jako cizího nezbytné.“⁴⁸ Do této skupiny bychom mohli dle Hasila zařadit rovněž poznatky z oblasti sportu, školství, zemědělství, aj.

Druhou Hasilovou kategorií jsou reálie vnitřní, jež nazývá lingvoreálie. Jedná se o „široký okruh faktů odrážejících se přímo v jazyce, především ve slovní zásobě, frazeologii a idiomatice, ve stylistickém ztvárnění komunikátů i ve vlastním komunikativním aktu. Jsou to jazykové jednotky velmi obtížně přeložitelné do druhého jazyka nebo vůbec nepřeložitelné a také další jevy, které umožňují či naopak znesnadňují sociální komunikaci v daném jazyce a různě tuto komunikaci modifikují. Týkají se jak složky verbální, tak i neverbální. Problematika lingvoreálií je nesmírně důležitá a potřebná, ale také obtížná a dosud málo propracovaná. K jejímu rozpracování jsou nezbytné znalosti z oblasti sociolingvistiky a psycholingvistiky.“⁴⁹ Lingvoreálie tento bohemista dále dělí na lingvoreálie extralinvální (reálie týkající se komunikačních strategií, které mluvčí volí – např. tempo řeči, zvolení vhodných funkčních

⁴⁷ KAUSHIKOVÁ, Praha 2014, s. 26.

⁴⁸ HASIL, 2008, s. 37.

⁴⁹ Tamtéž, s. 37.

jazykových prostředků, aj.), lingvorealie intralingvální (oblast lexika – užívání frazémů a idiomů, historismů a archaismů, stejně jako názvů jídel, nápojů či pochoutek).

Třetí kategorii Hasil označuje jako komplexně chápané reálie. Pod tímto názvem se skrývá souhrnné pojetí vnějších i vnitřních reálií. Jedná se o jevy, které „jsou důležité pro bezchybnou a bezporuchovou komunikaci, tj. jak pro oblast produkce, tak i percepce v procesu komunikačního aktu. Jejich neznalost pak může vést ke komunikačnímu šumu, ba dokonce i ke znemožnění celého procesu komunikace. Reálie můžeme ve skutečnosti považovat za katalyzátor každé jazykové komunikace. Jejich znalost nám doslova otevírá dveře do nové komnaty, komnaty, kde se hovoří pro nás cizím jazykem.“⁵⁰

Vztah reálií a sociokulturních kompetencí Hasil dále vymezuje jako vztah vědomostí a dovedností. Jsou to tudíž pojmy, které musíme chápat jednak v jejich daném hierarchickém postavení a zároveň i v různých rovinách poznávacího procesu.

2.3 Další pojetí reálií

Reálie a jejich zařazení do výuky je poměrně komplexní záležitostí, jež je svou povahou interdisciplinární problém. Josef Hendrich pod pojem reálie řadí „poznatky týkající se zeměpisu dané jazykové oblasti, jejího historického vývoje, jejích hospodářských, politických, sociálních podmínek, její literatury, umění, vědy a techniky i dalších okruhů tvořících kulturu příslušné cizí země a jejího národa či národů.“⁵¹ Podle něj je rovněž podstatné při učení se cizímu jazyku sledovat jazyková specifika reálií, neboť samotný výběr a význam slov odráží i mimojazykovou skutečnost.⁵²

Petra Nečasová vnímá tuto problematiku z hlediska obsahového. Na reálie nahlíží aspektem kognitivním, komunikativním a interkulturním. Kognitivní aspekt zahrnuje poznatky z oblasti historie, kultury či zeměpisu. Aspekt komunikativní si klade za cíl vybudovat ve studentovi komunikativní kompetenci, a to prostřednictvím dalších disciplín – např. psychologie či sociologie. Interkulturní aspekt obsahuje dva předchozí přístupy, navíc se

⁵⁰ HASIL, 2008, s. 38.

⁵¹ HENDRICH, 1988, s. 115.

⁵² HENDRICH, 1988, s. 115.

soustředí na akceptaci odlišných kultur a identit. Na místo zvýznamňování rozdílů bychom měli volit raději zdůrazňování společných rysů kultur.⁵³

Výzkumu na tomto poli se věnuje i Eva Roubalová, která usiluje o zahrnutí autentických materiálů do výuky, přestože upozorňuje i na problém funkčnosti těchto materiálů. Shledává vhodným pracovat s materiály, které jsou všeobecného charakteru nebo s těmi, které jsou prověřené časem.⁵⁴ Za stěžejní Roubalová považuje zapojit do výukového procesu takové poznatky, které rozvíjí schopnost adekvátně reagovat na určité komunikační situace, aniž by se mluvčí dostal do nepohodlné společenské situace.⁵⁵ Výuka češtiny jako cizího jazyka má i díky ovládnutí reálií být jakýmsi komplexním vhledem do gramatických struktur i do mentality národa.

Další pohled na reálie nabízí Jana Bischofová, která přichází s tezí, podle níž si student při učení se češtině jako cizímu jazyku vytváří vlastní svět. Tento svět je skládán nejen z gramatických pravidel, ale také ze společenských hodnot dané kultury, které jsou prezentovány mj. reáliemi. Učitel, jakožto studentův průvodce vzdělávacím procesem, by měl skrze výukové materiály upozorňovat na nebezpečí generalizace a stereotypizace, jež poznání odlišné kultury skýtá. Autorka tedy reálie chápe obšírněji, než jak činí Jiří Hasil. Nejedná se o pouhou znalost faktů a skutečností, ale rovněž o rozvíjení osobnosti a uplatňování vlastností jako je tolerance, kulturní senzitivita, empatie, sebereflexe, aj.⁵⁶

Bischofová ve shodě s Roubalovou hovoří o problematice prezentace reálií. Ta by se totiž neměla z jazyka nijak vyčleňovat, neboť „jazyk je jev sociální, vyvíjí se v interakci a je částí kultury dané společnosti.“⁵⁷ Bylo by nedostatečné zaměřit se jen na jazykovou podstatu vzhledem k tomu, že sociokulturní znalosti jsou podstatnou součástí celkové komunikační kompetence. Vyučující by měli být schopni vést ve výuce diskuze, opatrně nakládat s tabuizovanými tématy i upozorňovat na hranice, které si komunikační situace žádá.

⁵³ NEČASOVÁ, Cizí jazyky, 2003-2004, roč. 47, č. 3, s. 88 – 90.

⁵⁴ ROUBALOVÁ, Bohemistyka, 2006, nr 3, s. 193 – 198.

⁵⁵ Tamtéž.

⁵⁶ BISCHOFOVÁ, 2008, Panstwowa Wyzsza Szkoła Zawodowa w Raciborzu; s. 55-63.

⁵⁷ BISCHOFOVÁ, 2008, Panstwowa Wyzsza Szkoła Zawodowa w Raciborzu; s. 55-63. Srov. ROUBALOVÁ, Bohemistyka, 2006, nr 3, s. 193 – 198.

V poslední době k tématu reálií přispěla i Kateřina Romaševská a Josip Lah. Tito výzkumníci analyzují reálie podle jejich společenské role a komunikačního záměru.⁵⁸ Ve svém projektu se zaměřují na otázky „Pro koho jsou reálie určeny?“ a „Co jaká kritéria používáme, pakliže chceme něco za reálii označit?“. Soustředí se na pragmatickou a komunikativní hodnotu reálií, přičemž třídí reálie na vysoké, nízké a konkrétní.⁵⁹

Za tzv. vysoké reálie považují ty, jež jsou založeny na významu asociativním a interpretativním (např. praotec Čech, první republika, Vyšehrad, aj.). tento typ reálií obsahuje prvky, které mají vysokou identifikační hodnotu a jsou obvykle založeny na kulturních datech, která jsou méně věcná a více interpretační. Tzv. vysoké reálie jsou konstruovány rodilými obyvateli. Cizinci je většinou nemají šanci ovlivnit či zpochybnit.

Typ tzv. nízkých (rovněž praktických) reálií zahrnuje znalosti i dovednosti týkající se každodennosti v dané společnosti. Jsou tedy více záležitostí bezprostředního užitku a potřeby, než (sebe)identifikace. Tento typ je také poměrně specifický, poněvadž cizinec v podstatě sám rozhodne, zda-li se pro něj daná věc stane reálií – vlastně se jí může stát každá skutečnost spojená s životem v dané zemi, jež se odlišuje od vlastní kultury cizince.

Konkrétní reálie jsou podle autorů takové, které se v určitých situacích dají použít k oběma výše zmíněným účelům (identifikace, praktičnost). Příkladem konkrétních reálií jsou statistické údaje, zeměpisné údaje, informace z oblasti biologie, a dal.

Romaševská a Lah zdůrazňují, že v procesu výuky by měly být prezentovány reálie, které jsou sdílené celou společností. Neměly by reflektovat pouze názor jednotlivce. Učitel, přestože by měl být pouze jakýmsi „průvodcem“ studentova poznání, má na informace z oblasti reálií monopol, neboť rozhoduje o obsahu výuky. Při zařazování reálií do výuky bychom si měli uvědomit, že tyto reálie nejsou pouhá věcná objektivní fakta, nýbrž konstruktem a symbolem dané reprezentace.⁶⁰

⁵⁸ ROMAŠEVSKÁ– LAH, s. 34-47. Dostupné z: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-ae71b003-4c9a-418d-b61a-ddc6809d3499> [náhled dne 8. 11. 2018].

⁵⁹ Tamtéž, s. 41.

⁶⁰ Tamtéž, s. 46.

2.4 Možnosti výuky reálií v rámci interkulturní výchovy

K tomu, aby mluvčí cizího jazyka obstál v každodenních situacích v cílové zemi či při komunikaci s rodilým mluvčím, nestačí pouhá znalost gramatiky. Nutné je rovněž porozumění zvykům, způsobům a mentalitě daného národa. Tato myšlenka je dnes zahrnuta v didaktikách cizích jazyků zcela samozřejmě. Učitelé mohou motivovat v rámci studia reálií své studenty také tím, že jim nabídnou autentické zdroje informací (filmy, reklamy, beletrie, aj.), jež bývají přístupnější a evokují u studentů vyšší zájem. Samotné reálie se mohou také stát vstupní motivací pro učení se cizímu jazyku. Dále mohou reálie mít dopad i na formování charakteru studenta, nabourávání klišé, případně odstraňování stereotypů spjatých s cizí kulturou.

"Kromě objektivních znalostí zahrnuje interkulturní způsobilost uvědomování si toho, jak je každé společenství pojímáno jinými společenstvími, což často nabývá podoby národních stereotypů."⁶¹

Výuka cizích jazyků by měla být zdrojem rozvoje interkulturních dovedností, které nás donutí zamyslet se nad často zkreslenými a zjednodušenými interpretacemi (stereotypy), jež nás obklopují. Stereotyp je definován jako „šablonovitý způsob vnímání, který není produktem přímé zkušenosti individua, je přebírán a udržován tradicí.“⁶² Nelze říci, že stereotyp je veskrze špatná záležitost. Jeho předností jest rychlá orientace ve světě, neboť nám šetří čas tím, že my sami nemusíme pátrat po širších souvislostech dané informace. Rovněž je mylné se domnívat, že lze žít zcela bez nich, protože totální nestrannost a objektivita není možná. Přesto by učitelé měli v rámci výuky cizích jazyků upozorňovat na stereotypy a předsudky spojené s cizí kulturou, jelikož tyto předpojatosti následně vytvářejí základ diskriminačního chování. Potírání stereotypů a předsudků je dnes jedním z klíčových úkolů interkulturního vzdělávání a výchovy, jejíž jsou reálie součástí. Na to, jakým způsobem a s jakými cíli byly reálie vyučovány v minulosti se podíváme v následující kapitole.

2.4.1 Výuka reálií v 19. století a dnes

Učení se reáliím bylo přirozenou částí výuky cizímu jazyku již od středověku, kdy poznatky antické kultury (řecké a římské) byly obsaženy v učivu latiny i řečtiny. Avšak reálie

⁶¹ Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 105.

⁶² BURIÁNEK, 2002, s. 99.

v dnešním slova smyslu⁶³ se zrodily až v 19. století.⁶⁴ Nejednalo se o libovolně vybrané poznatky, neboť „intencí této vzdělávací politiky bylo srovnávat vlastní a cizí kulturu, a tak dospět k vyššímu hodnocení kvalit vlastní kultury.“⁶⁵ Záměry didaktiky 19. století orientované na kulturu, bylo prezentovat důležité tvůrčí činnosti cílové kultury, a to především prostřednictvím literatury a filozofie dané země. Tento způsob učení byl založen na memorizaci faktografických znalostí. Výuka reálií měla do poloviny 19. století rovněž své limity, které byly dány zejména omezenou možností cestovat. Z toho důvodu se učitelé cizích jazyků soustředili na studium z literatury, s fokusem na strukturu jazyka.

V souvislosti s odklonem od gramaticko-překladové metody, tj. od 40. let 20. století v Evropě, byl reáliím přiznáván stále větší prostor a význam. Stalo se obecně přijímaným, že řeči není možné vyučovat izolovaně, bez zřetele na společnost, v níž žijí její mluvčí. Sféra reálií se postupně stává poměrně interdisciplinární záležitostí a zasahuje více a více oblastí lidského života (politika, hospodářství a kultura).⁶⁶ Znalost reálií představuje také stěžejní prvek mezikulturní komunikace, v jejímž rámci zajišťuje vhodnou konverzaci s jejími příslušníky. Tato teze se stala východiskem pro vyučování založeném na komunikování (komunikativní přístup).

Petra Nečasová poznamenává, že v procesu komunikativního přístupu ve vyučování nejsou reálie vyčleňovány jako samostatná oblast, ale jsou přirozenou součástí výuky cizích jazyků. Není smyslem komunikativního přístupu memorování se faktografických údajů o kultuře cílové země. Daleko cennější se jeví studentovy vlastní zážitky, zkušenosti a osobní postoje, které je schopen student vyjádřit od nejnižších úrovní ovládnutí cizího jazyka.⁶⁷ Tento přístup také směřuje k praktickému využití reálií. Jde především o bezproblémové

⁶³ Viz Hendrichovo pojetí (Hendrich, 1988, s. 115.): „Reálie jsou poznatky týkající se dané jazykové oblasti, jejího historického vývoje (dějin), jejích hospodářských, politických a sociálních podmínek, její literatury, umění, vědy a techniky i dalších okruhů tvořících kulturu příslušné cizí země a jejího národa či národů. Obsahují tedy fakta (skutečnosti, reálie) charakterizující příslušnou jazykovou oblast v naší současnosti s přihlédnutím k její minulosti i k jejím aktuálním vývojovým tendencím. Tato fakta jsou zároveň klíčem k pochopení mnohých jevů jazykových (po stránce výrazové i významové) spadajících do sféry lingvoreálií. Lingvoreáliemi jsou míněny poznatky úzce související s významem slov, slovních spojení, frazeologie i větších jazykových útvarů, a to zvláště těch slov či útvarů, které odrážejí mimojazykovou skutečnost příznačnou pro danou cizojazyčnou oblast a odlišnou od mimojazykové skutečnosti, která obklopuje žáka a jejímž odrazem je po stránce významové, popř. i výrazové, žákova mateřština.“. Srov. Čermákovo pojetí (Čermák, 2007, s. 278): „Reálie jsou úhrn věcných znalostí a informací o společnosti, jejím životě a zvycích, prostředí, historickém pozadí, institucích apod., které jsou relevantní při studiu cizího jazyka“.

⁶⁴ HENDRICH, 1988, s. 115.

⁶⁵ HUNOLD, 1999/2000, s. 55.

⁶⁶ HUNOLD, 1999/2000, roč. 43, č. 1, s. 16.

⁶⁷ NEČASOVÁ, 2003/2004, roč. 47, č. 3, s. 88–90., s. 88.

dorozumívání v běžných komunikačních situacích, do nichž se může student dostat, mluvili s rodilým mluvčím (např. vyhýbání se faux-pas).⁶⁸

Komunikativní přístup bere výuku reálií jako vhodný způsob, jak naučit studenty úspěšně komunikovat a osvojit si i dovednosti strategické (vyhnout se tabuizovaným tématům, být empatický pro chování protějšku z kulturně odlišného zázemí, vést adekvátní dialog). Ideou komunikativního přístupu je přesvědčení, že plynulá a zdařilá komunikace je podstatnější než gramatická správnost a přesnost, jak se domníval gramaticko-překladový přístup v minulosti.⁶⁹

Dnes jsou reálie neodmyslitelnou součástí cizojazyčné výuky. Reálie tvoří obohacující prvek lekcí, vnášejí do nich mnoho podnětů, a to na každé úrovni studia. Pro studenty učící se češtinu jako druhý jazyk v českém prostředí znamenají reálie součást světa, který je obklopuje – vnímají tak jazyk a kulturu plastičtěji. Nicméně i učitelé, kteří učí češtinu jako cizí jazyk nebo učí češtinu krajany (viz dále), by měli zahrnout výuku reálií do svých kurikul a učebních plánů, přičemž by si měli být vědomi, že se v tomto rámci prolíná oblast lingvistická s oblastí sociokulturní.

Riziko při výuce reálií představuje nevhodnost zařazení reálií pro studenty s neodpovídající jazykovou úrovní. Nedostatečná jazyková kompetence by neměla být komplikací pro informace, jež jsou v daném jazykovém vyjádření obsaženy. Další překážkou se při výuce může jevit mnohostrannost reálií, neboť tato sféra pokrývá širokou paletu oblastí – od historie přes ekonomiku až po právo.

Kýžené je, podle Evy Roubalové, pracovat při výuce reálií s autentickými materiály, které můžeme zařazovat od nejnižších jazykových úrovní až po ty nejvyšší. Avšak je dobré připomenout, že příprava takovýchto materiálů a jejich vhodné zařazení do výuky, klade na učitele vysoké nároky. Výukový materiál týkající se reálií však může být nejen oživením jazykové výuky, ale také může zvyšovat motivaci studentů. Ideální jsou pak podle Roubalové taková cvičení, která nejen procvičují dané jazykové prostředky, ale také se dají použít pro konverzaci a diskusi.

⁶⁸ NEČASOVÁ, 2003/2004, roč. 47, č. 3, s. 88–90., s. 88.

⁶⁹ ŠÁRA, 2001, 435 s. ISBN 92-871-4761-2. Dostupné z WWW: <http://books.google.cz/books?id=UHUwdil1PnYC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> [cit. 13. 11. 2018].

S autentičností materiálů vhodných pro výuku češtiny souvisí také jejich správné užití. Roubalová soudí, že „je nutné stanovit si, k čemu takovýto text využijeme a jaké dovednosti lze na daném textu prezentovat, procvičit, což je mnohem efektivnější než pouhá ukázka kultury nebo reálií. Při výběru autentického textu, případně dalšího materiálu do učebnic, je nutné akceptovat změny, které probíhají v soudobém světě velmi rychle, aby takovýto autentický materiál příliš rychle nezastaral. Je lépe pracovat s materiály více méně všeobecnými nebo s těmi, které už čas prověřil.“⁷⁰ Do prověřených autentických materiálů tak lze zařadit i třeba přísloví, lidové písně nebo kuchařské recepty.

Autorka dále uvádí, že výuku reálií můžeme pojmout více způsoby. Lze použít tištěné materiály, ale také audiovizuální (např. reklamy, klipy k písním, trailery, etc.). Prezentovat reálie lze i mimo učebnu. Roubalová k tomuto dodává: „Kulturu, tedy reálie, lze prezentovat jak ve třídě, tak i při rozmanitých aktivitách mimo třídu a taky školní budovu. Je nutné mít neustále na zřeteli, že výuka kultury odráží systém hodnot lidí, jejichž je cílový jazyk mateřštinou a stanovení těchto hodnot je velmi křehké s ohledem na nebezpečí generalizace, která nemusí odpovídat realitě.“⁷¹

Reálie můžeme prezentovat i výzdobou třídy, kde se jeví například velmi vhodné vyvěsit mapu, na které můžeme hledat určitá místa, a tak efektivně procvičovat morfologická úskalí české deklinace. Výuka reálií tedy zahrnuje velké množství možností – od návštěvy restaurace s českým objednávkou po návštěvy kulturních či sportovních událostí. Nutné je ovšem nezapomenout na vstupní aktivity, které by měly předjímat reálnou situaci, trénovat lexikum použitelné při komunikaci v praxi.

Reálie je tedy rozhodně žádoucí do výuky zařazovat, neboť cizojazyčné vyučování je nejen zajímavější, ale také aktuálnější. Potřeba je však respektovat základní pedagogické principy.

Na základě komunikativního přístupu se odehrává i výuka jazyka a reálií u žáků studujících češtinu jako cizí jazyk (tento obor je určen pro odbornou přípravu rodilých mluvčích

⁷⁰ ROUBALOVÁ, Bohemistyka 2006, 3, s. 193-198. dostupné z: http://www.bohemistyka.pl/artykuly/2006/ART_Roubalova.pdf, náhled dne: 19.11.2018.

⁷¹ ROUBALOVÁ Eva, http://www.bohemistyka.pl/artykuly/2006/ART_Roubalova.pdf, náhled dne: 19.11.2018.

k prezentaci češtiny jako cílového jazyka) i studenti studující češtinu jako druhý jazyk (obor čeština pro cizince, který se zabývá výukou českého jazyka pro jinojazyčné mluvčí).⁷²

Avšak zcela specifické postavení má výuka češtiny u krajanů, tedy lidí, kteří nežijí v České republice, ale mají k ní rodinné vazby. Krajané, často potomci druhé či třetí generace přistěhovalců, si češtinu jako jazyk svých předků chtějí uchovat. Realie pro krajanů mají právě tento další význam, neboť prostřednictvím nich chtějí zůstat v kontaktu s jazykem a kulturou země, kde mají své kořeny.

2.5 Čeština jako zděděný jazyk

Vedle osobité role, kterou realie hrají pro identifikační potřeby krajanů, je rovněž třeba mít na paměti jazykové zvláštnosti krajanských mluvčích. Pro specifičnost jazykové situace u krajanů dalších generací se vžil pojem *heritage language*⁷³, neboli zděděný jazyk. Tímto pojmem se rozumí jazyk, který obklopoval bilingvního jedince už od dětství, ale nestal se z něj jazyk dominantní (tzv. základní). Ann Kelleher ve svém článku *What is a heritage language?* definuje zděděný jazyk jako jakýkoliv jiný jazyk vyjma dominantního jazyka daného státu.⁷⁴

Ve vztahu k angličtině rozdělil Joshua Fishman zděděné jazyky na tři hlavní kategorie, jež zdůrazňují podmíněnost historickou i sociální. Jsou jimi:

1. Imigrantské zděděné jazyky – jazyky, kterými mluví imigranti, kteří přišli do Ameriky až poté, co se stala nezávislou zemí
2. Původní zděděné jazyky – jazyky původního obyvatelstva amerického kontinentu
3. Koloniální zděděné jazyky – jazyky různých evropských skupin, které jako první kolonizovaly Spojené státy americké a jejichž jazyky se zde stále mluví.⁷⁵

Z toho hlediska bychom mluvčí češtiny jako zděděného jazyka žijících ve Spojených státech mohli zařadit do kategorie první – imigrantské zděděné jazyky. Ačkoli je za prvního doloženého českého imigranta považován Augustin Heřman, který do USA přicestoval již

⁷² Viz HRDLIČKA, Cizí jazyk čeština, Praha 2002.

⁷³ Za *heritage speakers* bývají označováni bilingvní mluvčí, kteří byli nejprve vystaveni v rámci domácího prostředí jazyku, který je v daném prostředí minoritní (např. čeština v USA) a tento jazyk zpravidla považují za svůj první jazyk, zároveň se ale v útlém dětství naučili i jazyk majority (např. ve škole). Často nemají ve svém *heritage language* cizí přízvuk a bývají považováni za rodilé mluvčí, nicméně nemívají dostatečné znalosti v oblasti kulturních zvyklostí apod. Srov. TURNBULL, 2009.

⁷⁴ KELLEHER, 2010. dostupné z: <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf>

⁷⁵ KELLEHER, 2010. dostupné z: <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf>

v roce 1633, o zděděném jazyce českých mluvčích v USA můžeme hovořit až od 2. poloviny 19. století, kdy se dosáhla česká migrace svého vrcholu.⁷⁶ Blíže se historii Čechů v USA budeme věnovat v následující kapitole této práce.

Mluvčí zpravidla zděděnému jazyku i v dospělosti dobře rozumí, je schopen prokázat určité jeho znalosti, avšak komunikace v dominantním jazyce dané společnosti je pro mluvčího příjemnější a jistější. Zděděný jazyk mluvčí používají hlavně v rámci komunikace s rodinou, se svými rodiči, prarodiči a s cizími dospělými. V případě komunikace s vrstevníky je situace jiná: s nimi se dorozumívají ve zděděném jazyce zcela minimálně, což poukazuje na „postupné redukování tohoto jazyka už v raném věku člověka“.⁷⁷

Po určité době dochází u mluvčích v prostředí ovlivněném dominantním jazykem společnosti k různým projevům interference⁷⁸. Tyto odchylky od norem se projevují ve všech jazykových rovinách. V oblasti fonologické se odchylky projevují v rytmu, intonaci poté, co se mluvčí bilingvní identifikuje s fonémem jednoho jazykového systému. V rovině gramatické dochází často k řazení slov podle pravidel dominantního jazyka. V rovině lexika může mít bilingvní mluvčí komplikace ve volbě mezi příbuznými výrazy. Interference se může objevit i v hláskosloví, kdy mluvčí přenáší normy z jednoho jazyka do druhého. Mluvčí mohou mít také problémy s přechodem z jednoho jazykového systému do druhého (code-switching).⁷⁹

Od teorií týkajících se reálií, jejich charakteru a postavení v cizojazyčné výuce se přeneseme do prostředí konkrétní skupiny krajanů. Další kapitola se zaměří na výuku českého jazyka včetně reálií ve Spojených státech amerických. Budeme se věnovat historii českého přistěhovalectví i současnému stavu. U krajanů budeme sledovat také to, jakým způsobem uchovávají český jazyk včetně českých reálií a jakých významů pro ně reálie nabývají.

⁷⁶ KUČERA 1990, s.13.

⁷⁷ POLINSKY, 2008, s. 149–164.

⁷⁸ Interference je charakterizována jako: „Odchylky od norem kteréhokoliv z jazyků vyskytující se v řeči dvojjazyčných osob následkem jejich znalosti dvou, respektive vícero jazyků, tedy odchylky vyplývající z jazykového kontaktu. Zahrnuje úpravy konfigurací vyplývajících ze začleňování cizích prvků do vyšších strukturovaných domén jazyka, do značné části morfologie a syntaxe i do vícero oblastí slovníku.“ (WEINREICH, 2004, s. 17).

⁷⁹ POLINSKY, 2010 [cit. 16. 11.2018]. Dostupné z: https://scholar.harvard.edu/mpolinsky/-files/hl_white_paper_june_12.pdf.

2.6 Čeština a české realie v USA

2.6.1 Historie českých migrantů do Spojených států

První doložení čeští přistěhovalci připlouvali k americkým břehům již začátkem 17. století, avšak jednalo se spíše o početně omezený příliv českých migrantů. Ve století následujícím byla množstevně i kulturně významná bratrská migrace českých a moravských protestantů, kteří rozvíjeli misijní činnost. Údajně v roce vyhlášení nezávislosti Spojených států (1776) zde žilo přes 2 000 členů jednoty bratrské včetně rodinných příslušníků.⁸⁰ Do poloviny 19. století však migranti z českých zemí do USA přicházeli pouze v řádu jednotlivců.

Skokový nárůst českých přistěhovalců do Spojených států se začal odehrávat od poloviny 19. století. Důvody pro přesídlení byly různé – odchod za lepším živobytím i zlatem v Kalifornii (ekonomické důvody), ale také za svobodnějším životem zejména po událostech v roce 1848 (politické důvody, náboženské) či kombinací uvedených důvodů. Čeští přistěhovalci byli organizovaní a vytvářeli si svá střediska, k nimž se nově příchozí upínali. Z těchto „českých center“ se později rodily osady s významnými českými menšinami, jako například Chicago, Cleveland, Cat Springs v Texasu. Češi se usazovali i ve státech Wisconsin, Iowa, Michigan, Minnesot a Nebraska. Tato migrace měla vliv i na dnešní rozmístění českých krajanů v USA. Nejpočetnější komunity je dnes nachází ve městech Chicago, New York, Los Angeles, Washington, dvojměstí St. Paul/Minneapolis, dále pak ve státech Texas, Illinois, Kalifornie, Wisconsin, Minnesota a Nebraska (viz tabulka na s. 29).⁸¹

Českou emigraci do USA můžeme rozdělit na čtyři hlavní fáze. Fázi první ohraničuje rozpětí let 1848-1918. Příchod českých migrantů se v průběhu 2. poloviny 19. století navyšoval až na 156 809 příchozích, přičemž tento údaj pochází k roku 1890.⁸² Druhá fáze české/československé emigrace do USA probíhala mezi světovými válkami. V závislosti na rostoucí politické napětím v Evropě na začátku 20. století počet osob hlásících se k češtině jako své mateřštině v USA dosáhl čísla 228 738, v roce 1920 se pak toto číslo ještě zvýšilo na

⁸⁰ KUČERA, 1990, s. 13-14.

⁸¹ Ministerstvo zahraničních věcí, Historie krajanů v USA, dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/severni_amerika/usa/krajane/-mzv-publish-cz-zahranicni_vztahy-krajane-krajane_ve_sвете-historie_krajanu-index_12.html, [náhled dne 16.11.2018].

⁸² KUČERA, 1990, s. 16.

234 564 osob.⁸³ Americká nespokojenost s rostoucím množstvím imigrantů z Asie a Evropy vedla k zavedení tzv. přistěhovaleckých kvót, které poněkud zmrazily čísla příchozích do jejich země. Čechoslováci však se vznikem vlastního státu již neměli takovou potřebu se k emigraci uchýlovat. Karel Kučera 20. léta 20. století považuje za „praktický konec“ československého přistěhovalectví do USA, přesto od 1918 do roku 1938 emigrovalo přes 35 000 osob.⁸⁴ Třetí fáze (probíhající v letech 1945 a 1968) obdobně i jako fáze čtvrtá (po roce 1968) byla motivována zejména politicky. Dohromady za období 150 let odešlo z našeho území do USA minimálně 500 000 obyvatel.⁸⁵

České komunity se soustřeďovaly zejména v zemědělských oblastech, často své osady pojmenovávaly po domovské rodné obci (např. Tábor v Jižní Dakotě, Rožnov a Frenštát v Texasu), ale také po hlavním městě Praze (např. Nová Praha v Minnesotě a v Texasu). Koncem 19. století rostlo také městské osídlení (nejvíce Chicago, New York, Cleveland a Baltimore).⁸⁶ Ve svých osadách Češi chtěli udržovat kontakt s rodným jazykem. Publikovali proto vlastní noviny a knihy, otevírali české školy (v New Yorku byla první česká škola otevřena v roce 1856) a knihovny, sokolské oddíly a české hřbitovy.⁸⁷ Významná část krajanů se zapojovala také v krajanských spolcích, přičemž mnohé se dochovaly dodnes navzdory své roztříštěnosti a spíše lokálnímu charakteru. Výjimku tvořila Českoamerická národní rada (existovala během obou světových válek) a Českoamerická tisková kancelář sídlící v Chicagu.⁸⁸

Jednotlivé přistěhovalecké fáze, tak jak byly zmíněny výše, se liší v míře zapojení Čechů do krajanských aktivit, ale také v úrovni ovládnutí anglického i českého jazyka. Zatímco první generace v 19. století velmi lpěla na své „původní“ identitě a usilovaly o uchování kontinuity národního vědomí (vznik spolků, novin), druhé generace již narozené ve Spojených státech hovořily o poznání hůře česky a oproti svým rodičům perfektně anglicky. Na přelomu 19. a 20.

⁸³ KUČERA, 1990, s. 16.

⁸⁴ KUČERA, 1990, s. 17.

⁸⁵ HÁJKOVÁ, 2011, s. 11.

⁸⁶ VACULÍK, 2009, s. 290.

⁸⁷ HROUDA, 2011. Dostupné z: <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/czech-language-programs-in-the-united-states.pdf>

⁸⁸ Ministerstvo zahraničních věcí, Historie krajanů v USA, dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/severni_amerika/usa/krajane/-mzv-publish-cz-zahranicni_vztahy-krajane-krajane_ve_sвете-historie_krajanu-index_12.html, [náhled dne 16.11.2018].

století již byla česká komunita v USA plně etablovaná, neboť se jí podařilo zapojit se do struktur americké společnosti.⁸⁹

2.6.2 Češi v USA dnes

V současnosti žije v USA 1 947 000 lidí, kteří se přihlásili k úplnému nebo částečnému českému a československému původu. Tímto údajem se Spojené státy řadí na první místo mezi zeměmi s početnými českými komunitami. Následující tabulka uvádí čísla udávající počet obyvatel českého původu v USA dle agentury Census z roku 2007.⁹⁰

Státy s nejvyšším množstvím obyvatel českého původu v USA (z roku 2007)	
Texas	155 855
Illinois	123 708
Wisconsin	97 220
Minnesota	85 056
Nebraska	83 462
Kalifornie	77 673
Ohio	61 640
Iowa	51 508
New York	44 942
Florida	42 890

Krajané v USA také dodnes udržují svá vlastní média – *Americké listy* uveřejňují články česky a slovensky píšících autorů. Jsou rovněž považovány za nejčtenější krajanové periodikum v Severní Americe. Konkurují jim *Československé noviny* či elektronicky dostupné *Newyorské listy*⁹¹. Ve Spojených státech je také stále aktivní několik česko-amerických rádiových stanic, z nichž nejdůležitější jsou: České rádio, Chicago (Czech Radio Chicago Area) a České rádio,

⁸⁹ KŘÍŽ, Geografické rozhledy, 25 (4), s. 8-9. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/110/pdf>, náhled dne: 16.11.2018.

⁹⁰ Population Division, Historical census statistics on the foreign-born population of the united states, dostupné z: <https://www.census.gov/population/www/documentation/twps0081/twps0081.pdf>, náhled 16.11.2018.

⁹¹ Viz <http://www.columbia.edu/~js322/nyl.html>

Cleveland (Czech Radio Cleveland Area), a česko-americká televize (Czech-American TV), vysílající pro Čechy a Slováky žijící v zahraničí.⁹²

2.6.3 Český jazyk v USA a jazykový kontakt

Čeští migranti svůj jazyk od počátku osidlování USA kultivovali, svědčí o tom zmíněná komunitní činnost. K uchování jazyka přispěly zejména čtenářské kluby, kostely a školy, kde si čeština dlouho držela svou spisovnou podobu (v přistěhovaleckém tisku či korespondenci). Tento jazyk byl v kontaktu s dominantní angličtinou i dalšími jazyky (němčinou) ovlivňován tak, jak se pro jazyky přirozené. Čeština v USA se proměňovala lexikálně i gramaticky. Eckert upozorňuje, že „z těchto změn lze odvodit určité zákonitosti vývoje češtiny jako slovanského jazyka v kontaktu s anglickým, typologicky odlišným jazykem, vůči němuž fungovala čeština po dvě až čtyři generace jako okrajový jazyk, který se přizpůsoboval, aniž by poznamenal jazyk majoritní“.⁹³

Pro výzkum češtiny ve Spojených státech využívají lingvisté a etnologové prameny ústní povahy (dochované proslovy či rozhovory) i prameny písemné, tj. dochované noviny, korespondenci, paměti, deníky, inzerce. V korespondenci jsou dobře uchované proměny češtiny po stránce lexikální i stylistické. Jsou dokladem společenských i historických okolností a podmínek migrantů.⁹⁴ Díky krajanským novinám lze dobře rekonstruovat také strukturální důsledky jazykového kontaktu. Podstatné byly ale také zejména z důvodu konstruování kulturní identity Čechů v Americe. Češi byli v tomto ohledu velmi aktivní, Machann a Mendl uvádějí, že před vypuknutím druhé světové války vydávali Češi jen v Texasu 30 českých novin, časopisů a novinových příloh.⁹⁵

Rozvoj češtiny ve Spojených státech limitoval tlak americké společnosti na snížení počtu imigrantů (zmíněné přistěhovalecké kvóty). Amerikanizační tendence byly doprovázeny posílenou výukou angličtiny a americké historie, v jejímž rámci se měl rozvíjet patriotismus. Cizojazyčná mluva byla v tomto kontextu považována v krajních případech za protiamerický

⁹² Ministerstvo zahraničních věcí, Historie krajanů v USA, dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/severni_amerika/usa/krajane/-mzv-publish-cz-zahranicni_vztahy-krajane-krajane_ve_sвете-historie_krajanu-index_12.html, [náhled dne 16.11.2018].

⁹³ Srov. ECKERT, 1990, s. 95–118.

⁹⁴ Srov. KAŠPAR, 1986.

⁹⁵ MENDEL, 1978, s. 128–141.

projev.⁹⁶ Vlivem těchto okolností zájem o češtinu postupně upadal. Komunikační prostor byl přetvářen a měnila se i frekvence užívání češtiny a angličtiny.⁹⁷

Standardní spisovná podoba češtiny v USA byla způsobena tím, že mluvčí „potlačili v psaném projevu jazykovou variabilitu a sjednotili se na kódu, který skupinu věrohodně reprezentoval na veřejnosti“.⁹⁸ Dialekty byly zachovány v pamětech uveřejňovaných v novinách, také v kuchařských receptech i v korespondenci. Čeština u krajanů se postupně začala stylisticky zplošťovat současně s tím, jak migranti začali měnit vlastní komunikační vazby a české styky nahrazovat anglickými. Eckertová z toho vyvozuje, že v českých osadách „sice žili bilingvní jednotlivci, ale osady jako sociální celky bilingvní nebyly. Čeština v nich fungovala vedle angličtiny, každý jazyk měl své pole působnosti a vzájemně se doplňovaly“.⁹⁹ Čeština byla v tzv. jazykovém kontaktu s angličtinou.

Při jazykovém kontaktu dochází k vzájemnému působení jazyků, které bývá nepoměrné, neboť jeden jazyk je dominantní a postupně proměňuje jazyk vedlejší, jenž přebírá rysy dominantního jazyka.¹⁰⁰ Jazykový kontakt je chápán jako jednostranné vzájemné ovlivňování a může být rozdělen na 3 základní typy. Prvním z nich je substrát, ve kterém mateřský jazyk působí na jazyk dominantní v dané společnosti. Druhý případ je superstrát, v němž dominantní jazyk působí na jazyk mateřský. Třetí možností je adstrát, který je chápán jako označení pro vzájemné ovlivňování jazyků bez mocenské hierarchie.¹⁰¹

V souvislosti s jazykovým kontaktem jsou v odborné literatuře popsány dva fenomény, ke kterým často dochází. Jedním z nich je tzv. borrowing situation (výpůjčková situace), ve které dochází k výpůjčkám z dominantního cizího nebo druhého jazyka do prvního jazyka. Druhý fenomén je tzv. substrat situation (substrátová situace), kdy dochází k výpůjčkám z podřízeného jazyka menšin do dominantního jazyka.

V případě tzv. výpůjčkové situace dochází nejprve k lexikálním výpůjčkám, k nimž se vlivem dominantního jazyka připojují také fonologické, syntaktické a morfologické výpůjčky. V tzv. substrátové situaci dochází k „substrátovým interferencím, tj. např. přenosu

⁹⁶ Srov. DANIELS, 1997.

⁹⁷ MILROY, 2003, s. 29.

⁹⁸ ECKERT, 1990, 95–118.

⁹⁹ ECKERT, 1990, 95–118.

¹⁰⁰ POPLACK - SANKOFF, 1984, s. 99–135.

¹⁰¹ Nový encyklopedický slovník češtiny, Jazykový kontakt, dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOV%C3%9D%20KONTAKT>

výslovnostních zvyklostí, slovosledu či syntaktických konstrukcí z prvního do druhého jazyka.“¹⁰²

Spolužití dvou a více jazyků se zabývá kontaktní lingvistika. Ta řeší jazyky a jazykové fenomény, které z jazykového kontaktu vzešly, ať už jedná o výpůjčky, nebo o nedokonalé osvojení mateřského jazyka, případně o jeho ochabnutí či systémovou atrofii v jazykových enklávách, což je přesně případ češtiny v USA. Důsledkem jazykového kontaktu zde došlo k proměnám jazykových minorit, což vedlo ke ztrátě jazykové loajality a jazykovému posunu zděděného jazyka.¹⁰³

Zděděný jazyk (heritage language) se postupně rozpouští v jazyce, který přistěhovalci postupně přijímají za svůj spolu s tím, jak se při navazování nových kontaktů spojených s angličtinou zpřetrhávají vazby na zděděný jazyk. Myers-Scotton k tomuto přináší model *lexikální restrukturalizace*, který se projevuje „v rovině pojmoslovné provázané s morfoloickou restrukturalizací, a to v rámci lexikálních i syntaktických jednotek, je aplikovatelný i na bilingvní kontaktní situace, v nichž osvětluje fáze restrukturalizace.“¹⁰⁴ Kontakt může vést ke výše již zmíněnému přepínání kódů v rámci věty, přičemž současně „dochází k užívání morfémů primárního jazyka, přes které se zavádějí do sekundárního jazyka nové způsoby lexikalizace, a tak se sekundární jazyk stává hybridním“.¹⁰⁵

Přestože se čeština užívaná krajanly v USA proměňovala po formální i obsahové stránce, představovala stále pro mluvčí zejména duchovní hodnotu. Česká kultura měla být šířena v prostoru i čase a předávána z generace na generaci, neboť je pro krajanly podstatné uvědomění si vlastní příslušnosti k určité kulturní a jazykové oblasti. Tato kulturní identita je založena na vnímání odlišností od jiných kultur a posilována projevy svébytnosti vlastní kultury. Na projevy identitotvorných aktivit se v následující kapitole podíváme k dnešním krajanům v Chicagu, kteří sami sebe označují za Američany s českým/československým původem.

¹⁰² Tamtéž.

¹⁰³ KUČERA, 1990.

¹⁰⁴ MYERS-SCOTTON, 1997, s. 217–237.

¹⁰⁵ Nový encyklopedický slovník češtiny, Čeština v Americe, dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/%C4%8CE%C5%AOTINA%20V%20AMERICE#>, náhled dne 16.11.2018.

2.6.4 Češi v Chicagu

Centrem s druhým nejvyšším počtem původních Čechů/Čechoslováků je stát Illinois. Ačkoli je hlavní město Springfield, významnějším je město Chicago. Zde, v oblasti kolem Michiganského jezera, se začaly vyskytovat první skupiny českých přistěhovalců od poloviny 19. století. Tito migranti v Chicagu vytvářeli české čtvrti, jako Česká Plzeň, Česká Kalifornie, Nový Tábor či Cicero. Název čtvrti Plzeň souvisí s tím, že když Češi v minulosti získali ve městě velký pozemek, často na něm postavili pohostinství, kde se čepovalo české pivo. Odtud pochází název čtvrti, která je symbolem českého elementu i dnes.

Češi se tedy postupně stávali majiteli pivovarů, staviteli kostelů, škol, tělocvičen, tiskáren, měli stálé divadlo a v roce 1877 založili Český národní hřbitov.¹⁰⁶ Tento hřbitov je i dnes považován za největší český hřbitov na světě. Místo odpočinku tu během let komunismu nalezla i Alice Masaryková. Její ostatky byly do lánské hrobky převezeny po roce 1989.

Svou stopu zanechal v Chicagu i Antonín Dvořák, po němž je ve městě pojmenován park. Dvořák v 90. letech 19. století pobýval v USA. Na koncertní turné si jej pozvali čeští krajané v Chicagu. V den koncertu se konal průvod českých spolků. Dle dobových záznamů se pochodu zúčastnilo na třicet tisíc Čechů, kteří se tehdy do Chicaga sjeli. Večer se pak konal banket na Dvořákovu počest.¹⁰⁷

Dokonce z řad Čechů vzešel i starosta Chicaga. V roce 1931 se jím stal český rodák z Kladna Antonín Čermák, který je rovněž na Národním hřbitově v Chicagu pohřben. Čermák byl považován za ztělesnění amerického snu, neboť začínal jako horník, později provozoval povoznictví a vypracoval se až na starostu Chicaga. Od roku 1909 reprezentoval zájmy české menšiny v chicagské městské radě v rámci Demokratické strany. Coby starosta města se musel vypořádat se spoustou problémů v časech hospodářské krize. Známý je jeho střet s chicagskou mafií ztělesněnou postavou Al Caponeho. Smrt Čermáka dostihla v roce 1933 v Miami, kde jej smrtelně zranila kulka vypálená při inauguračním projevu nově zvoleného prezidenta

¹⁰⁶ KŘÍŽ, Geografické rozhledy, 25 (4), s. 8-9. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/110/pdf>, náhled dne: 16.11.2018.

¹⁰⁷ Antonín Dvořák se ve Spojených státech amerických setkával s českými krajaney, dostupné z: <https://www.rozhlas.cz/krajane/clanky/zprava/antonin-dvorak-se-ve-spojonych-statech-americkyh-setkaval-s-ceskymi-krajany--1463859>, náhled dne 18.11.2018.

Franklina Delana Roosevelta původně určená právě jemu. V Chicagu připomíná Čermáka ve veřejném prostoru dlouhá Cermak Road, nebo také stanice metra 54th/Cermak Station.¹⁰⁸

Významnou osobností, která měla k Chicagu také vztah, byl Tomáš Garrigue Masaryk. Během svých cest strávil několik měsíců na tamní univerzitě, kde přednášel. Velkolepou událostí se stal jeho příjezd vlakem 5. 5. 1918. Masaryka tehdy údajně vítalo přes 200 000 lidí jásotem a nadšením. Ve městě veřejně vystupoval a usiloval o podporu ve věcech československých. Svými projevy ve druhém největším českém městě na světě měl upoutat pozornost americké veřejnosti a médií a následně tuto pozornost uplatnit při hlavních jednáních ve Washingtonu.¹⁰⁹

Po druhé světové válce se význam českého Chicaga ztrácel, neboť se mnoho krajanů přestěhovalo do jiných amerických států nebo prošlo úplnou amerikanizací. Někdejší čtvrti, které patřily Čechům, byly osídleny hlavně Mexičany. Minulost Čechů připomínají především české nápisy na některých rodinných domech a kostely (např. sv. Prokop, sv. Vít) či socha Karla Havlíčka Borovského, která se nachází přímo u Michiganského jezera. Z kostelů je dnes funkční kostel Panny Marie Svatohorské v Ciceru. I v něm však bývají mše vedeny ve španělštině. K dispozici se věřícím také kaple Velehradu, která patří mezi poslední duchovní místa ve městě.¹¹⁰ Všechna tato místa paměti můžeme považovat za kulturní reálie, ke kterým se místní komunita Čechů mohla vztahovat a připomínat si skrze ně českou minulost.

2.6.4.1 Krajské spolky a jejich aktivity

K uchování české kulturní identity slouží i krajské spolky. Jejich cílem se zprostředkovávat americké společnosti českou kulturu, české zájmy a z mocenského hlediska i podpořit integraci České republiky do struktur NATO. Ačkoli nejsou již dnešní Češi v Chicagu propojeni tak silnou soudružností, jak tomu bylo u jejich předků, stále tu existuje společenský

¹⁰⁸ Antonin Cermak, Father of the Chicago Michine, dostupné z: <http://www.legacy.com/news/explore-history/article/antonin-cermak-father-of-the-chicago-machine>

¹⁰⁹ KALIBA, Výstřel z děla, hymny, jásot i slzy. Před 100 lety Masaryka v Chicagu vítalo 200 000 lidí, iRozhlas, 5.5.2018. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/chicago-tomas-garrigue-masaryk-tgm-v-americe_1805051040_pj, náhled dne 17.11.2018.

¹¹⁰ MAREK, Češi v Chicagu, Radio Praha, dostupné z: <https://www.radio.cz/cz/rubrika/udalosti/cesi-v-chicagu>, náhled dne: 18.11.2018.

život organizovaný kolem několika komunit. Několik desítek spolků sdružuje dnes Česko-americký kongres založený v roce 1902.

Mezi tyto spolky patří například American Friends of the Czech Republic, díky kterému se podařilo podpořit projekt na postavení pomníku Tomáše Garrigue Masaryka ve Washingtonu, DC. a následné jeho odhalení v roce 2001.

Společnost pro vědy a umění (Czechoslovak Society of Arts and Sciences) má svou pobočku v Chicagu, kde pořádá veřejné přednášky, semináře, výroční konference a sama také publikuje (měsíčník Zprávy SVU a sborník Kosmas).

Významným je Národní české a slovenské muzeum a knihovna (The National Czech and Slovak Museum and Library) v druhém největším městě státu Illinois Cedar Rapids. Tento spolek byl založen v roce 1974 a orientoval se na uchování historie českého a slovenského přistěhovalectví v USA a na zviditelňování současné české a slovenské kultury a vědy. Tento spolek vlastní sbírku českých lidových krojů, která je považována za nejrozsáhlejší v USA. Každoročně pořádá konference věnované české historii a kultuře. Spolek začal v roce 2000 s vydáváním časopisu Slovo, který se zabývá tématy české a slovenské historie a současnosti.¹¹¹

Ve státě Illinois má své sídlo i Americký Sokol (American Sokol Organization)¹¹². Historie tohoto spolu sahá až do 19. století. Dnes již sice není čistě českou záležitostí, přesto významně přispívá k uchování českého dědictví: spravuje česká muzea, knihovny či archívy a nabízí také kurzy českého jazyka, historie a umění. Hlavní akcí Amerického Sokola je sokolský slet, který se koná jednou za 2 roky.

V Chicagu se nachází i instituce Generální konzulát České republiky, v jehož čele sedí od roku 2014 Božek Lizec. Hlavními úkoly konzulátu je pomoc českým občanům v nouzi, prezentace ČR v Chicagu a podpora česko-amerických akcí.¹¹³ Rovněž pomáhá dalším chicagským spolkům českých krajanů, hlavně Sdružení přátel Českého národního hřbitova (Bohemian National Cemetery Association)¹¹⁴, české a slovenské genealogické společnosti

¹¹¹ Ministerstvo zahraničních věcí, Krajské spolky, dostupné z: https://www.mzv.cz/chicago/cz/kultura_co_nas_ceka/krajane/krajanske_spolky/index.html, náhled dne: 18.11.2018.

¹¹² www.american-sokol.org

¹¹³ Ministerstvo zahraničních věcí, Honorární konzuláty v působnosti Generálního konzulátu, dostupné z: https://www.mzv.cz/chicago/cz/o_generalnim_konzulatu/honorarni_konzulaty_v_pusobnosti/index.html, náhled dne: 18.11.2018.

¹¹⁴ <http://bohemiannationalcemeterychicago.org/>

(Czech and Slovak American Genealogy Society of Illionis)¹¹⁵, Muzeum Československého dědictví (Czechoslovak Heritage Museum)¹¹⁶, podporuje také Ústřednu moravských spolků (United Moravian Societies)¹¹⁷, Moravskou kulturní společnost (Moravian Cultural Society)¹¹⁸, Matice vyššího vzdělání (Council of Higher Education)¹¹⁹, Česká katolická misie sv. Cyrila a Metoděje (Czech Catholic Mission of Sts. Cyril and Methodius)¹²⁰ i Divadlo Bohemia¹²¹.

Generální konzulát ČR v Chicagu ve spolupráci s Domem zahraničních spolupráce v ČR a českým Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy také zprostředkovávají semestrální pobyty či kurzy českého jazyka pro krajanů v České republice a nabízí kurzy češtiny zaštiťované krajauským spolkem United Moravian Societies¹²². Podporují rovněž konání hudebních koncertů, filmových festivalů nebo pořádání výstav týkajících se českých témat.

Mezi širokou škálou kulturních akcí, které krajauské spolky pořádají, patří například pravidelně konané Moravské dny. Tato tradičně pořádaná oslava je spojena s dechovou hudbou, vystoupeními v moravských krojích i ochutnávkou českých a moravských specialit včetně košťů vín. Populární jsou také Sokolské dny, masopusty nebo oslavy státních svátků. Velmi oblíbený je tzv. Houby Day. Jeho tradici položili Češi slavící konec houbařské sezony, dnes je tato festivita spojena s festivalem, na kterém jsou plná koncertní pódia, stánky s občerstvením a dalšími produkty a je také zvolena „Miss Houby“. Hlavním bodem programu je slavnostní průvod s alegorickými vozy obklopený diváky na trase několika kilometrů, kterého se účastní také významní illinoišti politici.

Nemalé pozornosti si zaslouží také aktivity spojené s Národním hřbitovem. Klub Přátel českého národního hřbitova (Friends of Bohemian National Cemetery) se od roku 2004 zabývá propagací historického významu hřbitova a dbá o udržení vzácného uměleckého dědictví. Kromě pietního místa nabízí hřbitov také aktivity širšího významu. Pořádá například pikniky

¹¹⁵ <http://www.csagsi.org/>

¹¹⁶ <http://czechoslovakmuseum.com/museum/>

¹¹⁷ <http://unitedmoraviansocieties.org/>

¹¹⁸ <http://moravianculturalsociety.org/about/>

¹¹⁹ <http://www.cheonline.org/>

¹²⁰ <http://ceskamisie.home.comcast.net>

¹²¹ <http://www.divadlobohemiachicago.com>

¹²² <http://www.unitedmoraviansocieties.org/#school>

nebo organizuje soutěže v pracích na záhoncích. Děti z české školy TGM School v Chicagu se například zapojily do údržby hřbitova vytvářením záhonu ve tvaru české vlajky.¹²³

Na Národním hřbitově se také koná každoročně pieta za zemřelé při havárii parníku Eastland v roce 1915. Na palubě lodi, přepravující přes Michiganské jezero, která již dříve měla technické problémy, tehdy zemřelo 220 krajanů zejména dělnického původu. Pro tuto událost se v tamní komunitě vžil název „český Titanic“.¹²⁴

Ačkoli se dnešní aktivity, zejména tedy jejich rozsah nedá srovnat s činností před sto lety, zůstávají místní ve vyhlídkách na budoucnost krajského spolkového života stále optimističtí: „Myslím, že česká komunita zde bude přežívat ještě hodně dlouho. Záleží ale na tom, zda sem budou přicházet noví lidé. Staří už jsou v podzimu svého života a jejich potomci se sice k českému původu hlásí, ale řeč už často neznají. Generace nově příchozích vytváří novou základnu, a pokud bude příliv pokračovat, český živel vydrží. Jsou zde nové komunity a aktivity mezi mladými, jsou zde české kluby, vychází zde česká tisk, je zde nová česká televize. To jsou aktivity, které mohou napomoci udržování českých společenství, české kultury a jazyka. Etnické spolky zde mají velkou tradici a nevypadá to, že by hned tak končily. Těžko říci, jak dlouho ještě vydrží. Deset dvacet let, těžko říci. To všechno ukáže čas.“¹²⁵ Alespoň takto vidí situaci páter Dušan Hladík stojící v čele České katolické misie v Chicagu.

Další kulturně-identitotvorné aktivity jsou spojené s českou školou T. G. Masaryka v Ciceru, jehož prezidentem je také potomek Čechoslováků Andrew Bultas, víceprezidentkou Klára Moldová, která na Czech School TGM působí od roku 2012. Činnosti spojené s touto institucí budou představeny v následující kapitole.

2.6.4.2 Česká škola T. G. Masaryka v Chicagu (TGM School)

¹²³ Chicago je dodnes plné „českých stop“, dostupné z: <http://krajane.net/articleDetail.view?id=2839> , náhled dne 18.11.2018.

¹²⁴ Od zkázy českého Titaniku uplynulo sto let. Zemřelo na něm 220 krajanů, dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/sto-let-od-katastrafy-paniku-eastland-dyl-zahranicni.aspx?c=A150724_092851_zahranicni_ert

¹²⁵ MAREK Jaromír, Češi v Chicagu, dostupné z: <https://www.radio.cz/cz/rubrika/udalosti/cesi-v-chicagu>, náhled dne: 18.11.2018.

Tradice této školy sahá až do roku 1921, kdy byla instituce vybudována v části města Cicero českými krajany¹²⁶ a výuka se v této budově provozuje nepřetržitě dodnes. Patří tedy ke školám s nejstarší tradicí na území USA. Ve jejím okolí se nacházelo množství dalších škol, se kterými TGM School spolupracovala – jednalo se o Škola Besídka, Škola Vojta Náprstek, Škola Jan Neruda In Chicago, Škola Karel Havlíček a Škola Alois Jirásek v Berwynu, Škola Brookfield, Škola Jan Hus v Lyonsu a Škola Jaroslav Vrchlický ve Stickney.

Od 60. let 20. století se skladba obyvatel začala proměňovat a některé instituce na předměstí vzaly pod svůj patronát městské školy, které by jinak byly zrušeny (například Škola Jan Neruda se přemístila do Školy T. G. Masaryka). V 80. a 90. letech měla škola stále početné třídy češtiny, ale na konci minulého století začala aktivita klesat, spolky se z budovy vystěhovaly a ve třídách bylo velmi málo žáků. Přece však se výuka začala znovu zpravidelňovat. „V prosinci 2012 Dům zahraniční spolupráce ve spolupráci s MZV a MŠMT vyslal do Školy T. G. Masaryka první učitelku Kláru Moldovou v rámci programu podpory českého kulturního dědictví z České republiky. Díky této pomoci se třídy mohly rozdělit podle věku a úrovně českého jazyka. Budova školy je plně využita i díky pronájmům různých spolků – například v původním sále Odd Fellows teď sídlí knihovna The Czech and Slovak American Genealogy Society.“¹²⁷

Ve škole se rovněž v přízemí nachází prostorná kuchyň, kde se pořádají kurzy vaření, a dvě učebny. V prvním patře je byt učitelky a další dvě učebny. V druhém patře probíhá výuka nejmladších dětí a sídlí zde také genealogická knihovna. Na střeše školy jsou postaveny včelí úly pojmenované po českých prezidentech. Škola v rámci získávání prostředků prodává vlastní med.¹²⁸ Populární jsou kurzy vaření a pečení českých jídel (Easter Baking Class, Czech Summer Desserts, Czech Gravies).

Kromě poznávání české kultury formou gastronomických zážitků, pořádá škola také Kulturní čtvrky, což jsou akce konané jednou měsíčně, na nichž jsou prezentována různá kulturní témata (Antonín Dvořák, Václav Havel, státní svátky v ČR a jejich historie). Součástí Kulturních čtvrtek jsou i besedy s pozvanými hosty z řad spisovatelů, dramaturgů, aj. Tyto akce

¹²⁶ V roce 1937 bylo jméno školy změněno na T. G. Masaryk Free Thinking School Association.

¹²⁷ Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí, Dostupné z: <https://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/usa/>

¹²⁸ Tamtéž.

jsou přístupné široké veřejnosti, nejen krajanům, ale také Američanům, kteří se chtějí dozvědět něco nového o zajímavých osobnostech naší země.

Budova školy obklopena zahradou představuje dodnes soběstačnou komunitní školu, neboť není nucena, na rozdíl od jiných komunitních škol, pronajímat si jiné prostory v okolí. Svým počtem 39 dospělých žáků a 81 dětí ve školním roce 2017/2018 se řadí na první místo v množství žáků navštěvujících kurzy češtiny v USA.¹²⁹

2.6.4.2.1 Výuka pro děti

TGM School přijímá ve svých řadách zejména bilingvní děti narozené v USA, jejichž rodiče se do USA dostali po sametové revoluci. Často je jednalo o lidi, kteří se po pádu komunistického režimu rozhodli vycestovat a vydělat si peníze manuální prací v Americe. Z jejich krátkodobého dobrodružství se stalo životní rozhodnutí žít v USA, které se neobchází bez komplikací se získáním trvalého pobytu. Vycestovat z USA jim může způsobit zákaz návratu zpět. Klára Moldová upozorňuje, že většina rodičů dětí ve škole potvrzuje, že „splnění amerického snu proměnilo ve zlatou klec“.¹³⁰

Motivace, s jakou rodiče své děti do středozápadní TGM School zapisují do studia, je hlavně snaha uchovat kulturní identitu a dědictví předků. Chtějí, aby jejich potomci ovládali český pravopis, ale také, aby rozuměli tradicím české komunity a stali se hrdými nositeli jejích atributů. Moldová srovnává ambice rodičů dětí ve východních a západních státech USA a na středozápadě a upozorňuje, že rodiče dětí na středozápadě se „sice staví velmi zodpovědně k zachování bilingvního prostředí, nevěnují však domácí práci a studiu takové úsilí.“¹³¹

Organizace výuky na TGM School je následující. Studenti se zde učí od polovin září do začátku prosince, po zimních prázdninách výuka pokračuje od ledna do konce května. Výukové kurzy probíhají v sobotu pro děti a přes víkend se konají kurzy pro dospělé. Velmi čilá je také

¹²⁹ Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí, Dostupné z: <https://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/usa/>. Náhled dne 25.11.2018.

¹³⁰ MOLDOVÁ Klára, Česká škola T. G. Masaryka V Chicagu — Přehled A Rozvoj Výukových Programů V letech 2012–2017, Studie z aplikované lingvistiky, dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/100819/Klara_Moldova_104-112.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹³¹ MOLDOVÁ, Klára (2017c): Děťství v chicagské Plzni v letech 1925–1950. Krajiny češtiny, 9, s. 26–31.

spolupráce školy s místními spolky. Společně organizují vzdělávací a kulturní aktivity, například pořádají dílny pro děti, které organizují s hosty z ČR.¹³²

Samotná výuka pro děti probíhá ve čtyřech třídách ráno (10:00-13:00) a ve dvou třídách odpoledne (14:00-16:00), ve kterých se děti učí češtinu na stejné věkové i jazykové úrovni a také jako cizí jazyk. Ve školním roce 2017/2018¹³³ vypadaly výukové programy na TGM School takto:

Třída	Počet dětí	Věk	Úroveň
A1	17 bilingvní	6	Učivo 1. třídy
A2	13 bilingvní	7	Učivo 2. třídy
A3	14 bilingvní	8-9	Učivo 2. a 3. třídy
A4	17 bilingvní	9-15	Učivo 3. a 4. třídy
B1	11 bilingvní	8-9	Učivo 1. a 2. třídy
B2	9 čeština jako cizí jazyk	6-11	Dle úrovně znalostí češtiny

V rámci výuky češtiny pro děti se hojně využívají svazky z české knihovny (Czech Library Chicago), která také sídlí ve škole TGM. Při výuce čtení se používá „analyticko-syntetickou metodu, která odpovídá metodám používaným při výuce čtení v amerických školách“¹³⁴. Nejčastěji učitelky používají učebnice pracovní sešity, čítanky a písanky nakladatelství Fraus a Studia 1+1.

Výuka začíná gramatickou částí, následují bloky přírodopisu, dějepisu, hudební a výtvarné výchovy. Některé třídy pracují s časopisem Raketa. Děti, které se učí češtinu jako cizí jazyk, používají učebnice Domino. Do hodiny dějepisu jsou zařazovány informace o bohatých dějinách české komunity v Chicagu.

¹³² MOLDOVÁ Klára, Česká Škola T. G. Masaryka V Chicagu — Přehled A Rozvoj Výukových Programů V Letech 2012–2017, Studie z aplikované lingvistiky, dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/100819/Klara_Moldova_104-112.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹³³ MOLDOVÁ Klára, Česká Škola T. G. Masaryka V Chicagu — Přehled A Rozvoj Výukových Programů V Letech 2012–2017, Studie z aplikované lingvistiky, dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/100819/Klara_Moldova_104-112.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹³⁴ Tamtéž.

2.6.4.2.2 Výuka pro dospělé

Výuka pro dospělé studenty probíhá v rámci tří skupin ve večerních hodinách během týdne. Skupina začátečníků měla ve školním roce 2017/2018 13 studentů. Jejich cílem je ovládnutí základů gramatiky a osvojení základů jazyka. Druhá skupina pokročilých měla ve stejném roce 17 studujících. Třetí skupinou tvoří členové Klubu Jana Nerudy, který vznikl na konkurenční české škole Jana Nerudy. Tato škola byla ovšem v roce 1994 zrušena, a tak TGM School převzala nad tímto klubem patronát. Moldová zmiňuje, že účastníci tohoto Klubu jsou „Češi druhé generace narození v chicagské čtvrti Plzeň či jejich partneři a do Klubu chodí minimálně 30 let. Studenti vyrůstali pod vlivem asimilační vlny. Ačkoliv jako děti povinně docházeli do českých víkendových škol, neosvojili si jazyk svých předků, ale převzali mnohé kulturní zvyklosti.“¹³⁵ A právě zvyky, kultura a tradice jsou hlavním tématem tohoto Klubu s věkovým rozmezím studentů 80–92 let.

Učitelé při výuce používají učebnice Czech Step by Step, Čeština expres a Desetiminutovky — Čeština pro cizince. K jejich studiu také patří dobrovolnictví - studenti přispívají řádnému chodu TGM péčí o školní zahradu, sponzorují aktivity, účastní se speciálních programů. Od roku 2015 Klára Moldová také s dospělými studenty vyráží na téměř dvoutýdenní poznávací pobyty do ČR Around the Czech Republic.¹³⁶

2.6.4.2.3 Letní škola TGM School pro děti a dospělé

Od roku 2016 pořádá TGM School ve spolupráci s Ústavem českého jazyka a teorie komunikace FF UK letní školu určenou pro děti i dospělé studenty. Dvě studentky navazujícího magisterského oboru učitelství češtiny jako cizího jazyka byly ústavem vyslány, aby po dobu čtyř týdnů přes den vyučovaly 18 dětí školního i předškolního věku a po večerech ve třech oddělených skupinách pracovaly s 27 dospělými studenty. Dětská výuka probíhala čtyřikrát do týdne na 5 hodin (10:00–15:00) a dospělé kurzy se konaly jednou za týden na 2 hodiny (18:30–20:30).

¹³⁵ MOLDOVÁ Klára, Česká Škola T. G. Masaryka V Chicagu — Přehled A Rozvoj Výukových Programů V Letech 2012–2017, Studie z aplikované lingvistiky, dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/100819/Klara_Moldova_104-112.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹³⁶ Moldová, Klára (2016): Závěrečná zpráva o působení učitelky u krajanů, školní rok 2015/2016 [online]. Cit.18.11. 2018. Dostupné z WWW: <dzs.cz/cz/program-podporyceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/dokumenty-a-formulare-ucitele/>.

Klára Moldová ve své zprávě píše: „Stáž studentek bohemistiky je hodnocena jako jeden z nejpřínosnějších projektů v historii školy uskutečněných na bázi spolupráce s českými vzdělávacími institucemi a je to v současnosti jediný program TGM pro děti předškolního věku. Měsíční intenzivní kurzy pro dospělé rádi zkoušejí lidé, kteří doposud TGM neznali. Ve většině případů se od září zapojují mezi studenty dlouhodobě docházející do TGM a přispívají tak k tomu, že počet studentů školy neustále stoupá. Reklamu na letní školu letos otiskl i lokální městský zpravodaj Cicera (80 tisíc obyvatel, 90 % je latinského či hispánského původu) a poprvé tak přivedl do TGM na kurzy studenty bez předchozího vztahu k českému prostředí. Vyslané budoucí učitelky češtiny získávají cennou zkušenost nejenom s výukou dětí a dospělých všech úrovní, ale hlavně poznávají rozdíly mezi jazykovým institutem a komunitní školou.“¹³⁷

Coby stážistka letní školy v TGM School získané cenné zkušenosti analyzuji v další části práce. Kapitola se zaměří na rozbor zamýšleného kurikula, předem připraveného studijního plánu kurzu a učební materiály. Analýza se bude opírat primárně o písemné přípravy učitele a jeho bezprostřední reflexe vyučovacích hodin. Cílem je provést vícečetnou případovou studii zaměřenou na vnímání výuky uvedených reálií žáky, na jejich aktivity v průběhu výuky, na jejich reflexi výuky (formou následných rozhovorů a deníkových záznamů), a na změny ve vybraných okruzích znalostí a postojů (zvl. formou dotazníků). Výsledkem bude detailnější poznání role, kterou může v práci s dětmi i s dospělými krajanských komunit hrát výuka používající české národní dějiny.

¹³⁷ MOLDOVÁ Klára, Česká Škola T. G. Masaryka V Chicagu — Přehled A Rozvoj Výukových Programů V letech 2012–2017, Studie z aplikované lingvistiky, dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/100819/Klara_Moldova_104-112.pdf?sequence=1&isAllowed=y

3 Výzkumná část

Cíl předkládané práce spočívá v bližším poznání role, jakou hrají pro krajanů reálie, zejména pak z oblasti českých dějin. V empirické části práce se zaměříme na analýzu výuky češtiny v chicagské české škole TGM, konkrétně během konání její letní školy v roce 2017. Tento letní kurz byl koncipován jako čtyřtýdenní vzdělávání v českém jazyce a byl nabídnut všem věkovým kategoriím od 6 let věku dítěte. Počet přihlášených činil 45 osob, kteří byli rozděleni do čtyřech skupin – jedna dětská a tři skupiny dospělých. Výuka pro děti, kterých bylo celkem 18, se konala po dobu měsíce čtyřikrát týdně v pětihodinových blocích (10:00-15:00). Kurzy pro dospělé byly rozděleny na začátečníky, pokročilé a výuku češtiny v rámci Klubu Jana Nerudy. Všechny kurzy pro dospělé probíhaly jednou týdně na dvě hodiny (18:30-20:30) po dobu celého měsíce. Osobně jsem se mohla podílet na výuce kurzu pro děti, pro začátečníky a pro členy Klubu Jana Nerudy. Přípravy na výuky těchto tří skupin studentů, včetně jejich reflexe budou obsahem následujících kapitol.

3.1 Metodika

Při přípravách na výuku jsem vycházela ze základních didaktických pouček a metodik¹³⁸ pro učitele češtiny jako cizího/druhého jazyka. Před zahájením výuky jsem se u všech skupin seznámila s kurikulem, tzn. se vzdělávacím programem letní školy, včetně učebnic a dalších materiálů, které byly ve škole k dispozici. S identifikací potřeb studentů, tj. s porovnáním kurikulární a dosavadní znalosti žáků nám pomohla víceprezidentka TGM School Klára Moldová, která tuto stáž zaštiťovala personálně i organizačně. Potřeby a přání studentů jsme společně s kolegyní stážistkou ještě po prvních vyučovacích hodinách se studenty upravovaly tak, aby kurz konvenoval i očekávání samotných studentů. V dalším kroku jsme vytvořily časově tematický plán učiva, kde jsme se shodly na používaných metodách a formách výuky včetně projektů, které jsme chtěly zařadit. Následovala samotná příprava na výuku, tedy

¹³⁸ Viz ŠEBESTA Karel, *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*, Praha 2005; VALKOVÁ Jarmila, *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: FF UK 2014; Karel ŠEBESTA – Svatava ŠKODOVÁ et al.: *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec: TUL 2012; PALENČÁROVÁ Jana– Karel ŠEBESTA: *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál 2006.

chystání konkrétních vyučovacích jednotek a v poslední fázi jsme před samotným zahájením výuky ještě znovu kontrolovaly materiály, techniku a celkový plán lekce. Po výuce jsme si s kolegyní vzájemně komentovaly naše projevy v průběhu výuky, také jsme hodnotily jednotlivé aktivity a do svých deníků poznamenaly tipy a další zkušenosti.

Výzkumná část práce bude založena na rozboru příprav a reflexí z lekcí, které jsem si vedla formou deníku. Analyzován bude rovněž dotazník, o jehož vyplnění jsem poprosila studenty letní školy a také rodiče dětí.

3.2 Reflexe z hodin

3.2.1 Kurz pro děti

Cílem tohoto dětského kurzu bylo zábavnou formou zopakovat s bilingvními dětmi českou gramatiku, kterou během školního roku procvičují v sobotní české škole TGM. Kromě gramatiky mají rodiče a vedení školy také zájem na tom, aby děti rozuměly tradicím české komunity a zachovávaly tím kulturní identitu svých předků. V neposlední řadě měl kurz nabídnout navázání kontaktů dětí navzájem a podpořit jejich sebevímání v rámci bilingvního kolektivu vzhledem k odlišnostem vůči většinové americké společnosti.

Děti spadaly do věkové kategorie 6-10 let, tudíž jsme opakovali učivo 1. – 4. třídy. Tento věkový i úrovnostní rozptyl jsme řešili zadáváním lehčích (pro mladší děti) a obtížnějších (pro starší děti) varianty téhož úkolu. Z materiálů jsme využívali časopis Raketa, který TGM School používá, také čítanky a písanky z nakladatelství Fraus. Pro mladší děti jsme používali i pracovní sešit Domino. Tento kurz pro výhradně bilingvní děti byl od počátku záměrně koncipován tematicky. Jednotlivé čtyři týdny výuky jsme rozplánovali tak, abychom pokryli témata: Čtvero roční období, Zvířecí říše, Toulky Českou republikou a Barevný týden. Tradičně jsme ale ranní blok výuky začínali s dětmi hraním pexesa, na tuto zábavu jsme používali rovněž tematická česká pexesa se zvířátky, s českými historickými postavami, s barvami i českými hrady a zámky. Při této vstupní aktivitě jsme s kolegyní dohlížely, aby děti korektně vyslovovaly české hlásky.

Děti účastníci se letní školy byly zvyklé na formát české školy TGM, a neměly tudíž od začátku problém v komunikaci ani v orientaci. Jejich dosavadní jazykové znalosti odpovídaly bilingvnímu prostředí – jejich ústní projev se nelišil od rodilých mluvčích, i čtení bylo u starších dětí velmi dobré. Za což zcela jistě vděčí podpoře v rodinách a také pravidelným návštěvám

české školy v průběhu celého školního roku. Písemný projev u dětí 2. – 4. třídy byl o něco málo slabší, nicméně i tuto oblast jsme procvičovali. Věnovali jsme se také nácviku čtení knih a komiksů v českém jazyce.

Školní materiály, které jsme používali – zejména učebnice Prvouky z nakladatelství Fraus, byly doplněné vlastními vyrobenými typy cvičení. Velmi často jsme při výuce používali moderní technologie, zejména při pouštění videí a písniček vztahující se k tématu. Ve skupině jsme při výuce volili převážně komunikativní metodu. Kladli jsme důraz na kontext komunikace, přičemž v dětské skupině probíhala výuka především „jazykovou hrou“. Tuto hru například představovala oblíbená hra „šibenice“, při které se děti střídaly ve vymýšlení slov. Výběr těchto slov se měl vždy týkat tématu daného týdne. Ostatní děti hádaly chybějící písmena, následně jsme dětem poskytovaly zpětnou vazbu formou ocenění, případně doplnění kontextu daného slova. Do výuky jsme zařazovali také výtvarné bloky, z nichž si děti domů odnášely konkrétní výrobky.

První týden jsme se věnovali ročním obdobím, a to včetně konkrétních festivit a tradic, které s sebou přinášejí jednotlivé roční doby. K lednu jsme společně vztahovali svátek Tří králů, k únoru Masopust, březen jsme přibližovali skrze oslavy vítání jara spojené s vynášením Morany a duben byl spojen s Aprílem a Velikonocemi. Dále jsme s dětmi opakovali svátek zamilovaných 1. máj, letní měsíce jsme přiblížili skrze dožínky. Září jsme spojili s postavou českého patrona sv. Václava a říjen se vznikem Československé republiky. V rámci listopadu jsme se bavili o významu Dne boje za svobodu a demokracii a povídáním o prosinci jsme zakončili Adventem.

Velmi se osvědčily ukázky videí a fotografií konkrétních předmětů – například masopustní maska, velikonoční pomlázka, nebo podoba vánoční výzdoby v České republice. Děti si z tohoto týdne domů také odnesly vlastnoručně vyrobené skládací papírové stromy, na nichž každá ze čtyř ploch představovala podobu stromu v daném ročním období.

Druhý týden byl věnován zvířectvu žijícímu v České republice. Děti si mohly během tohoto týdne donést vlastní plyšové zvířecí hračky, ostatní děti pak hračky zařazovaly do světové oblasti, ve které se tato zvířata volně běžně vyskytují. Mezi hračkami však dominovala zvířata jako například kosatka, tuleň, aligátor, lední medvěd, krajta či bizon. Českou faunu jsme se proto snažili přiblížit společnou výrobou velkoformátové kravičky. Tento výtvarný projekt děti

„podepsaly“ vlastními dlaněmi, které si předtím natřely barvami. Výkres se stal výzdobou učebny jako vzpomínka na letní školu.

Třetí týden byl pojat jako exkurz do historie a zeměpisu České republiky. S dětmi jsme učili o hlavním městě a povídali jsme si také o městech a obcích, odkud pochází jejich předci. Děti si v rámci tohoto tematického týdne vyrobily vlastní mapu České republiky, do které správně zakreslily zmíněná místa. Ozvláštňením tohoto týdne byl motiv legend a pověstí, mluvili jsme zejména o Praotci Čechovi, kněžně Libuši a bájném Bruncvíkovi. S kolegyní jsme ve výuce využily i hudbu. Na závěr týdne jsme společně rodičům zazpívali tři lidové písničky – Okolo Frýdku cestička, Já jsem z Kutné hory a Na tom pražském mostě.

Poslední týden této stáže byl ve znamení barev. S dětmi jsme procházely symboliky jednotlivých barev a možnosti jejich kombinací. Část lekcí se také věnovala barevným podobám vlajek České republiky a Spojených států amerických. Děti také přiřazovaly typické barvy konkrétním předmětům – zde jsme záměrně vybírali objekty, o nichž jsme se bavili v minulých týdnech (např. pomlázka, jelen, kapr, atd.). Barevný týden byl zakončen obarvením triček, která si děti přinesly z domova. Díky batikovým barvám si tak mohly děti vyrobit zcela originální kus oděvu, jenž jim mohl letní školu připomínat.

Plánované kurikulum se dařilo naplňovat. Děti byly bystré a o nabízená témata jevily zájem. Myslím, že jsme dobře zvolili náplně jednotlivých lekcí. Osvědčilo se zahájit výuku aktivizujícími činnostmi, oblíbená byla „šibenice“ s písmenky, křížovky, ale také třeba vlastní sdílení zážitků spojených s návštěvou České republiky. Děti oceňovaly také spojení výuky s výtvarnými, hudebními i dramatickými prvky, tudíž fakt, že samy mohly ovlivňovat podobu a náplň výuky letní školy. Osobně jsem byla velmi mile překvapena z jejich komunikační úrovně a kultivovanosti jejich projevu. Ačkoli byla povaha letní školy spíše „zábavná“, myslím, že si děti odnesly množství poznatků, díky nimž jim realie týkající se České republiky a české kultury připadají bližší. Jejich jazykové schopnosti jsou zcela jistě výsledkem rodinného působení, jehož prostřednictvím jsou děti k češtině a české identitě vedeny.

3.2.2 Kurz pro začátečníky

Množství studentů přilákal i začátečnický kurz českého jazyka a českých reálií. Celkem 11 osob vstupovalo do budovy české školy TGM pravidelně jedenkrát týdně na výukovou jednotku trvající dvě hodiny čistého času. Naše čtyři setkání, která jsme měli možnost

uskutečnit představovala výzvu zvládnutí základních konverzačních schopností (představit se, sdělit odkud dotyčný pochází, jakou má profesi). V rámci kurikula tohoto kurzu bylo požadováno, abychom výuku pojali tematicky. Klíčové si přitom bylo uvědomit, že se celá skupina skládá z nováčků, kteří mají o češtině jen základní informaci – tedy, že se jedná o jazyk, jímž se hovoří v České republice.

Tematicky jsme se věnovali představování a reakci na představování, situacím, kdy nerozumíme a projevům, kdy máme radost a jsme spokojení. Výuka nepostupovala příliš rychle vzhledem ke slabým vstupním znalostem a nevelké intenzivitě kurzu. Nicméně začátečníci projevovali velkou snahu, která byla motivována několika faktory: potřeba porozumět základům češtiny pro genealogické potřeby, nutnost komunikace s partnerem/partnerkou či přání porozumět jazyku nové snachy z České republiky. Mezi další motivační faktory patřilo také porozumění jazyku a zejména kultuře v rámci cestování po Evropě a po ČR. Dva studenti si také tento kurz vybrali bez jakékoli vazby, tedy zcela náhodně a navštěvovali jej z osobního zájmu o „cizokrajný“ jazyk a jeho kulturu.

Interakce se studenty byla z počátku vedena formou mimojazykových projevů, za pomoci gestiky, haptiky a obrázků, neboť zprostředkující jazyk byl záměrně vynechán. Zde se velmi osvědčilo vytisknout si obložky se základními českými frázemi (Jak se řekne..?, Co znamená..?, Rozumíte? Nerozumím!, Ještě jednou prosím!, Dobře. Špatně. A dal.) a umístit je zvětšené na dobře viditelné místo ve třídě. Tyto pomůcky zjednodušovaly komunikaci během celého kurzu.

Úkolem prvních lekcí bylo osvojení si fonetické roviny českého jazyka. Trénink české abecedy byl motivován pomocí „tikající bomby“. Smyslem aktivity s tikající bombou bylo, co nejrychleji předat bombu sousedícímu spolužákovi a zároveň korektně vyslovit v české abecedě následující hlásku. Obdobně jsme trénovali výslovnost komplikovaných českých souhlásek (např. ve spojení slov auto **Š**koda, Petr **Č**ech, pivo Plze**ň**, firma Ba**ť**a, **č**eský kři**š**tál, Pra**ž**ský hrad, Václav Havel, aj.) a současně jsme si daná slova ukazovali na obrázcích. V dalších lekcích si studenti osvojili české pozdravy (dobré ráno, dobrý den, dobrý večer, dobrou noc) také formou aktivit typu „chodička“. Komplikovaně se pro začátečníky jevílo časování slovesa být, nicméně poslechová cvičení a doplňování slov do dialogů situaci ujasnilo, neboť studenti porozuměli měnícím se tvarům slovesa u jiných osob.

Jako praktické se také jeví osvojování projevů radostí, spokojenosti a nedostatku nadšení. Skrze aktivity typu pantomima a „malovačka“ se studentům dařilo zvládnout dané lexikum (např. fráze Dobře, Fajn, Mám radost, Super, Hm, Nic moc, To je jedno, Ujde to aj.). Také na příkladech významných Čechů jsme si demonstrovali profese a elicitovanou slovní zásobu jsme mohli použít pro práci s obrazovým materiálem a na další aktivity. Nutno dodat, že české osobnosti byly ve většině případů poznány ještě před vyslovením jejich jména. Vybrány byly tyto osobnosti: Meda Mládková, Tomáš Garrigue Masaryk, Václav Havel, Martina Navrátilová, Miloš Forman, Madeleine Albright, Ivana Trump, Ája Vrzáňová.

Kurikulum se z mého pohledu v této skupině dařilo naplňovat jen z části, většina studentů postupovala pomaleji, než bylo při plánování výuky předpokládáno. Nicméně z reakcí studentů se dá usoudit, že byli se základy češtiny a české kultury spokojeni. České reálie je velmi zajímavá a v dotazech na ně se uchylovali ke své mateřštině, tedy měli tendenci povídat si o české kultuře v angličtině. Avšak i v aktivitách, které byly zaměřené na základní schopnost komunikovat v českém jazyce, prokazovali studenti progresivní tendence. Nadšení těchto absolutních začátečníků bylo posilováno především osobními motivacemi k osvojení si češtiny.

3.2.3 Kurz pro členy Klubu Jana Nerudy

Češtinu a české reálie si v rámci tohoto specifického klubu osvojovalo celkem 12 krajanů. Jak bylo již zmíněno, velkou část těchto studentů tvořili aktivní senioři, kteří návštěvu jazykového kurzu pojímali jako společenskou záležitost. Obsah našich setkávání, která dohromady proběhla čtyři, z velké části vytvářeli samotní účastníci kurzu. Výuku jsme opět pojali tematicky. Jejich preference se týkaly oblasti módy a odívání, filmu, českých hradů a zámků a žádané téma bylo také jídlo.

Jazyková vybava těchto studentů byla svérázná – dost často si pouze pamatovali slova českých lidových písniček, které jim zpívali rodiče, případně znali vybrané osobnosti české kultury (velké oblibě se těšila Marta Kubišová, voják Švejk a Miloš Forman). Smyslem kurzu tedy nebylo extenzivně pojmout českou gramatiku, ale spíše se zaměřit na poznatky a zajímavosti, které mohou tito studenti využít během výletu, na který se přihlásili, a který organizovala Klára Moldová. Tento dvoutýdenní výlet Around the Czech republic měl proběhnout v září 2017 a i k němu jsme vztahovali probírané učivo – zejména české hrady a zámky a české pochutiny.

Učivo jsme prezentovali částečně formou frontální výuky, zejména při představování české kultury odívání. Nicméně téma rezonovalo a některé účastnice kurzu na příští lekci přinesly uchovávané oblečení, které nosily, když byly malé a pocházelo z tehdejšího Československa. Formou diskuze jsme se tak dozvídali o stylu módy v časech dětských let účastníků a také o sociálním postavení, které šaty přičly jejich nositelům a nositelkám.

Zájem vyvolal i český film. Přehrávané ukázky vzbudily u frekventantů vzpomínky na „mladá léta“, jak sami říkali. Prezentované filmy spadaly do tzv. nové vlny československého filmu, kterou představuje generace režisérů a scénáristů tvořící filmy světového významu (například Formanův film *Hoří, má panenko*, Menzelovy *Ostře sledované vlaky*, *Obchod na korze* od Elmara Klose a Jána Kadára či muzikál *Starci na chmelu* režiséra Ladislava Rychmana).

Českou historii jsme v rámci tohoto kurzu omezili na prezentaci minulosti týkající se 20. století, které jsme nahlédli z hlediska klíčových politických a kulturních událostí. Účastníci kurzu, kteří se výlučně v tehdejší Československu narodili a do USA přišli před 2. světovou válkou, případně po roce 1948, měli k tomuto tématu velmi mnoho osobních vzpomínek. Druhá část této lekce se tedy vesměs skládala z vyprávění osobních příběhů, které dodávaly neosobním historickým datům lidský rozměr. V závěru této lekce jsme se ještě dostali k významným českým hradům a zámkům, které studenti během své výpravy do České republiky měli navštívit.

Téma českých pokrmů bylo prezentováno i skrze reálné ukázky a ochutnávky, neboť jsme kurz zakončili společně malou oslavou, na níž jsme připravili pro naše studenty pohoštění skládající se z chlebičků, jednohubek, ale také z posvícenských koláčů a ochutnávky Becherova likéru. Studenti byli dle vlastních slov nadšeni a někteří nás kromě pochval podarovali i věcnými dary.

Práce se skupinou tohoto typu byla pro mě zcela nová a musím přiznat, že velmi obohacující. Studenti si přirozeně vybírali témata, která je zajímají, přispívali do výuky svými postřehy a celoživotními zkušenostmi. Byli velmi aktivní a zajímali se i o názory nás lektorek. Znát bylo o jejich potěšení, když mohli zazpívat či zarecitovat písničky, které znali z dětství. Rovněž nás upozorňovali na „české“ restaurace a obchody v Ciceru, které stojí za to navštívit (restaurace *Klas, Švec & Sons Funeral Home, Cermak Funeral Home, Vesecký Bakery, Sokol Slávský* a další). Také nás studenti zvali na krajanské akce, které v Chicagu spoluorganizují. Dvě z nich jsme během našeho měsíčního pobytu mohly s kolegyní navštívit.

3.2.4 Piknik Czechoslovak American Congress

V rámci této stáže jsme se s kolegyní zúčastnily i pikniku na akci Czechoslovak American Congress, který někteří z našich studentů pomáhali organizovat. TGM School na této akci měla vlastní stánek, v němž si návštěvníci akce mohli koupit české knihy či školní med. K vidění bylo také taneční vystoupení dětí v moravských krojích a recitace básní. Na této slavnosti se každoročně potkává množství krajanů, kteří se baví poslechem dechové hudby, občerstvují se klobásami a bramboráky a samozřejmě také pivem. Prezident české Masarykovy školy Andrew Bultas se zajímal, zda-li místní pochutiny chutnají tak, jako v České republice. Naše souhlasná odpověď ho evidentně potěšila a za odměnu nám ukázat své tetování na paži v podobě českého lva.

3.2.5 Pilsen Fest Chicago

Účast na této akci byla rovněž velmi poučná, poněvadž se jednalo o každoročně konanou událost, která je určena latinsko-mexické populaci, jež v někdejší české části Chicaga žije nyní. Tento festival se skládal z množství aktivit a workshopů různého zaměření. Od hudby, divadla, fotografií, poezie, pokrmů po vzdělávací semináře. Smyslem akce je předvést Chicago jako kulturně rozmanité město. Na této události dostávají proto prostor právě talentovaní místní umělci, kteří svými performancemi oslavují plzeňskou komunitu, včetně jejího kulturního dědictví. Přestože české kořeny se v části města Pilsen pomalu vytrácejí, bylo zajímavé na této akci sledovat kombinaci hispánské, americké a části české kultury. Tato pestrost utváří zajímavé podněty pro projekty a také ukazuje kolik pozitivního je možné z této rozličnosti vyzískat.

V další části textu se formou dotazníků podíváme na odpovědi a názory účastníků letní školy, kteří se vyjadřovali k povaze, potřebě a vnímání českých reálií.

3.3 Dotazníkové šetření

3.3.1 Metodika

Základní výzkumná otázka, od které se tvorba dotazníku odvíjela zněla: Jak vnímají žáci – krajané české, zvláště pak národně-historické, reálie? A jak může toto zjištění přispět a

pomoci s tvorbou školních kurikul v rámci komunitních českých škol v zahraničí? Dotazníkové šetření přináší v obecné rovině jisté komplikace, například skutečnost, že dotazník sleduje názory a postoje, nikoli skutečné chování. Dotazníkové šetření také může být zkresleno kvůli libovolnosti odpovídat, neboť nemusí odpovídat všichni. Na druhé straně spatřuji v dotazníkovém šetření výhody, které nad riziky převážily. K hlavním přednostem dotazníkového šetření řadím: relativně nízké nároky na čas a finance, míru anonymity respondentů a solidní reprezentativnost výsledků šetření.¹³⁹

Dotazník byl připravován na základě četby odborné literatury¹⁴⁰ s předstihem, poté co jsem si vyvolila výzkumnou otázku. Tvorba dotazníku byla pečlivě promyšlena a otázky tvořeny tak, aby mohli respondenti odpovídat pouze na to, co je nezbytné pro splnění cíle výzkumného šetření. Snažila jsem se vyhnout slovům, která by mohla být považována za neobjektivní a volila jsem neutrální jazyk. Otázky v dotazníku byly otevřené¹⁴¹ (nenabízí respondentovi žádné varianty odpovědi), které se hodí pro získávání postojů. Tímto typem otázek získáváme kvalitativní data. Menší část otázek byla uzavřená¹⁴² (nabízí respondentovi množství variant, které se vzájemně vylučují) a výstupem jsou kvantitativní data. Dalším krokem dotazníkového šetření bylo zpracování a rozbor dat. V poslední fázi byla data interpretována a výsledky byly prezentovány (viz dále).

3.3.2 Charakteristika dotazníku

Účelem dotazníkového šetření bylo zjistit co možná nejvíce informací o vlastním chápání a interpretaci českých, respektive československých národních reálií z pohledu krajanů a jejich potomků, kteří se zúčastnili Letní školy TGM School v létě 2017 v Chicagu. Dotazník jsem distribuovala studentům a klientům školy osobně i elektronicky. Celkem jsem oslovila 65 lidí. Na zpět se mi vrátilo 56 dotazníků. Míra návratnosti byla tedy vysoká, a to 85,2 %.

¹³⁹ DISMAN, Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Karolinum 2011.

¹⁴⁰ HENDL, Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2012; ŠANDEROVÁ J.: Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách. Praha: Sociologické nakladatelství 2007.

¹⁴¹ Viz dále. Např. otázka č. 8: *Budete používat češtinu i po ukončení letní školy? Pokud ano, při jakých příležitostech?*

¹⁴² Viz dále. Např. otázka č. 3: *Jak hodnotíte svou úroveň češtiny před započítím letní školy?* Respondenti mohli volit mezi odpověďmi: a) Jsem začátečník, b) Jsem falešný začátečník, c) Jsem pokročilý, d) Jsem roditelý mluvčí ČJ.

Otázek v dotazníku bylo celkem 24, přičemž první tři otázky se týkaly věku, pohlaví a subjektivního zhodnocení úrovně českého jazyka respondentů. Otázky č. 4 a 5 se zabývaly počáteční motivací pro vstup do kurzu a také očekáváním, které frekventanti měli před započítáním Letní školy. Otázky č. 6 – 8 se týkaly aktivního používání českého jazyka i mimo institucionální rámec školy. Tématem otázek č. 9 – 18 byly osobní preference respondentů ve vztahu k českým reáliím. Konkrétně historickým reáliím byly věnovány otázky č. 18 -21, jež zkoumaly základní orientaci dotazovaného v české minulosti. Poslední skupina otázek, tedy otázky č. 21 – 24, se věnovala obecným názorům respondentů k tématu zajímavosti/užitečnosti poznání české historie.

Základní informace o respondentech na základě **otázek č. 1 a 2** v dotazníku (uzavřená otázka)

	Věk					Celkem	
	20-30	30-40	40-50	50-60	60+		
Celkový počet respondentů	3	12	9	8	24	56	100 %
Ženy	2	10	6	5	10	33	58,9 %
Muži	1	2	3	3	14	23	41,1 %

Z tabulky je dobře patrné, že ve většině případů odpovídaly na dotazník ženy. Což může znamenat vyšší motivovanost žen udržovat zděděný jazyk u svých vlastních potomků. Souvisí to také se skutečností, že ženy – matky především přivázely a odvážely děti ze školy, tudíž jsem se při distribuci dotazníku setkala výhradně s nimi.

3.3.3 Interpretace dat vyplývajících z dotazníkového šetření

Výsledky dotazníkového šetření

Otázka č. 3

Jak hodnotíte svou úroveň češtiny před započítáním letní školy? (uzavřená otázka)

Možnosti	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
----------	---------------	---------------

a) Jsem začátečník	29	51,8 %
b) Jsem falešný začátečník	8	14,3 %
c) Jsem středně pokročilý ¹⁴³	2	3,6 %
d) Jsem rodilý mluvčí ČJ	17	30,4 %

Ze sebehodnocení dotazovaných vyplývá, že většina (tj. 29 odpovědí) vidí sebe samu jako skutečné začátečníky. Za skutečné začátečníky jsem považovala studenty, jež nikdy nepřišli do styku s institucionalizovanou výukou českého jazyka. Dohromady 17 respondentů odpovědělo, že jsou rodilí mluvčí a češtinu mají jako svou mateřštinu. Celkem 8 respondentů odpovědělo, že se považují za tzn. falešné začátečníky. Do této kategorie jsem řadila ty, kteří se výukou českého jazyka již setkali, ale nejsou si svými základy dostatečně jistí, aby mohli postoupit na vyšší úroveň. Pouze 2 dotazovaní uvedli, že vlastní znalosti českého jazyka hodnotí jako středně pokročilé.

Z vlastní zkušenosti, kterou jsem získala během výuky na letní škole mohu potvrdit, že jsem se setkala ve výuce výhradně s začátečníky, případně s mírně pokročilými¹⁴⁴ začátečníky. To potvrzuje samotný důvod a cíl, proč krajané českou školu navštěvují.¹⁴⁵ Motivace ke studium jsou různé, avšak všichni, dle vlastních slov, chtějí ovládnout aspoň základy českého jazyka.

¹⁴³ Tato možnost byla doplněna vysvětlením. Za středně pokročilého studenta jsem považovala úroveň B1 dle SERR. V obecné rovině mluvčí úrovně B1 „rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Uživatel jazyka dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.“ Srov. Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

¹⁴⁴ Termín „mírně pokročilý začátečník“ odpovídá v tomto případě nejvíce úrovni A2 dle SERR. Srov. Uživatel jazyka na úrovni A2 rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Uživatel jazyka umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb. Viz. Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

¹⁴⁵ LEEMAN, Heritage Language Education and Identity in the United States. Annual Review of Applied Linguistics, 35, 2015, s. 100–119.

Otázka č. 4

Jaké byly Vaše počáteční a hlavní motivace pro studium na TGM Czech School? (otevřená otázka viz odpovědi)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
Komunikace v rodině	42	75 %
Zachování kulturního dědictví	22	39,3 %
Genealogie	10	17,9 %
Cestování	30	53,6 %
Trénink paměti	5	8,9 %
Kurzy jsou blízko mého bydliště	1	1,8 %

Z odpovědí respondentů na danou otevřenou otázku vyšlo najevo, že primární motivací pro návštěvu letního kurzu češtiny na TGM Czech School je udržování češtiny v rámci rodinné komunikace. Celkem se tato odpověď objevila ve 42 dotaznících. Nejčastější odpovědí tak byla motivace týkající se komunikace s českou částí rodiny. Rodiče mají zájem, aby jejich děti, které se narodily již ve Spojených státech, byly stále v kontaktu s českým jazykem a aby jej aktivně ovládaly.

K rodině a úctě k předkům se vztahovala další část odpovědí z dotazníku (celkem uvedeno ve 22 dotaznících) – tito respondenti také nechtějí zapomenout jazyk, v jakém byli vychováni, případně jím hovořil jeden z rodičů. V 10 dotaznících se také objevila odpověď, že hlavním důvodem pro učení se češtině jsou genealogické ambice. Početnou skupinou (celkem 30 dotazovaných) tvořily i odpovědi vztahující se k cestování a poznávání české kultury. V menšině se objevily odpovědi, které se k rodině nevztahovaly – celkem 5 respondentů odpovědělo, že se rádo učí cizí jazyk, což považují za dobrý trénink kognitivních schopností v seniorském věku. Další jsou motivováni hlavně přáteli, kteří do kurzu také chodí a objevila se i jedna odpověď, jejíž autor byl motivován blízkostí školy v okolí svého bydliště.

Z uvedené tabulky vyplývá, že výuka češtiny a českých reálií se v rámci komunitní školy musí odehrávat ve spolupráci s rodinou, která motivuje uchování české kulturní identity u

krajanů. Kombinace působení rodiny a školy představuje ideální podmínky pro uchování a šíření českého jazyka včetně reálií v krajanů.¹⁴⁶

Otázka č. 5

Jaké máte očekávání od studia na letní škole? (uzavření otázka)

Možnosti	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
a) Reálie	16	28,6 %
b) Gramatika	11	19,6 %
c) Opakování znalostí	9	16 %
d) Konverzace	8	14 %
e) Všechno	12	21,4 %

Nejsilnější očekávání od studia na letní škole češtiny se vztahují k získání znalostí týkajících se českých reálií – zejména z oblasti kultury, historie, ale také z oblasti gastronomie a cestování (celkem 28,6 % dotazovaných). Celkem 11 respondentů se shodlo na tom, že od kurzu očekávají zejména zlepšení znalosti českého gramatického systému. Celkem 9 (tj. 16 %) respondentů odpovědělo, že chtějí jednoduše opakovat to, co již znají. Počet osmi dotazovaných značil, že studenti chtějí zlepšit své komunikační dovednosti a chtějí konverzovat. Zbylí tázaní (tj. 12 respondentů) si přejí vše, tzn. věnovat se komplexně jazyku - gramatice, konverzaci i reáliím stejnou měrou.

Z uvedeného vyplývá, že zájem o české reálie byl mezi krajaný účastníci se letní školy 2017 skutečně solidní. Zájem v tomto případě předznamenává motivaci studentů získávat poznatky z této oblasti. V průběhu kurzu jsme se snažili studentům nabídnout množství podnětů a z jejich reakcí na konci stáže jsem nabyla přesvědčení, že byli spokojeni. Pro potřeby kurikula školy to znamená pokračovat v tradici (nejen) Kulturních čtvrtků, během nichž jsou

¹⁴⁶ Viz MOLDOVÁ, Klára (2016): Závěrečná zpráva o působení učitelky u krajanů, školní rok 2015/2016 [online]. Cit.18.11. 2018. Dostupné z WWW: <dzs.cz/cz/program-podporyceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/dokumenty-a-formulare-ucitele/>.

studentům představovány české tradice, významné osobnosti a také kulturní památky. Kromě pokračování úspěšné aktivity studenti ocení i další možnosti poznání českých realit.¹⁴⁷

Otázka č. 6

Patří mezi vaši rodinu, známé, přátele i čeští rodilí mluvčí?

Odpověď na tuto otázku byla ze 74 % (celkem 41 respondentů) kladná. Blízkost rodilých mluvčí zvyšuje motivovanost a také počet příležitostí, během nichž může mluvit upotřebit znalosti českého jazyka a české kultury.

Otázka č. 7

Pokud mezi Vaše rodinu, přátele, známé patří i rodilí mluvčí češtiny, jakým způsobem s nimi komunikujete v češtině? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
Rozumím, ale nemluví česky	21	51,2 %
Rozumím a mluvím česky	8	19,5 %
Nerozumím česky	11	26,8 %

Sedmá otázka navazovala na otázku č. 6, celkem v případě sedmé otázky odpovědělo 41 osob. Respondenti se ke způsobům komunikace vyjadřovali rozdílně. Nejčastěji uváděli, že sice češtině rozumí, ale současně česky nehovoří (celkem v 21 případech). Na druhém místě byly nejpočetněji zastoupeny odpovědi, z nichž vyplývá, že dotazovaní sami sebe pokládají za neschopné komunikace v češtině (celkem 11 odpovědí). Zbýlých 8 respondentů se považují za ty, kteří češtině rozumí a dokáží v ní komunikovat.

Odpovědi na tuto otázku potvrzují skutečnost, že účastníci letní školy patří ve většině případů ke generacím, které český jazyk znají, ale komunikace v tomto jazyce je pro ně obtížná. Navzdory individuální potřebě hledání kulturní identity se tito lidé přimkli k jazyku majoritní

¹⁴⁷ Srov. MOLDOVÁ Klára, Dětsví v chicagské Plzni v letech 1925–1950. Krajiny češtiny, 9, 2017, s. 26–31.

společnosti z praktických důvodů. Přihláška do kurzu českého jazyka a českých reálií však značí zájem o tento jazyk a hodnoty české kultury, které jím jsou nesený.¹⁴⁸

Otázka č. 8

Budete používat češtinu i po ukončení letní školy? Pokud ano, při jakých příležitostech? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
Při cestování	13	23,2 %
Komunikace s příbuznými	38	67,9 %
Sledování filmů, čtení knih v ČJ	3	5,4 %
Další rozšiřování obzorů	2	3,6 %

Dotazovaní ve všech případech odpověděli, že mají zájem o český jazyk a kulturu i po ukončení letního kurzu. Nejčastěji předpokládají, že češtinu využijí při komunikaci s příbuznými (38 respondentů), při cestování (13 respondentů), při ale také ke konzumaci českých knih a filmů (3 respondenti). Dvě odpovědi se pojily s prohloubením všeobecného přehledu.

Velké procento odpovědí souvisejících s potřebami a přáními komunikace v rámci rodiny nám opět signalizuje silný vztah, který k jazyku a kultuře vytváří rodinné zázemí. Výuka češtiny a českých reálií by se proto měla většinou vztahovat k tématům z něj vycházejících. Lze očekávat solidní vstupní znalosti studentů, na něž může lektor navázat a také lze předpokládat, že tato témata vyvolají u studentů silnou motivaci a zájem o studium.¹⁴⁹

Otázka č. 9, otázka č. 10

¹⁴⁸ Srov. JANEBOVÁ, 2009.

¹⁴⁹ Srov. LITTLEWOOD, Cambridge 2001.

Zajímáte se o českou historii ve svém volném čase? Pokud ano, jaké období české/československé minulosti vás láká nejvíce? (uzavřená otázka)

Možnosti	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
a) Středověk	33	58,9 %
b) 20. století	17	30,4 %
c) Novověk	4	7,1 %
d) Baví mě celá historie jako taková	1	1,8 %
e) Nemám preference	1	1,8 %

Souhlasně na první část otázky odpověděli všichni dotazovaní (100 %). Dále se však jejich odpovědi lišily. Největšímu zájmu se dle dotazníků dostalo dějinám středověku (celkem 33 respondentů). Explicitně zmiňován byl zájem o historické události z období vlády Karla IV. Účastníky letní školy TGM Czech School také na české/československé minulosti baví dějiny 20. století (celkem 17 dotazovaných). Celkem čtyři respondenti odpověděli, že se zajímají o novověké dějiny, zejména o třicetiletou válku v českých zemích. Jeden respondent odpověděl, že nemá preference v zájmu o českou historii a také jeden hlas se vyjadřoval k potřebě znalosti historie jako celku.

Zájem o české historické reálie je u českých krajanů účastníci se letní školy značný. Myslím, že velký podíl na tomto faktu mají vyučující na TGM School, kteří se snaží studentům v průběhu školního roku neustále předávat poznatky související s touto problematikou. Projekty zaměřené na poznání doby Karla IV. pak signalizují zvýšený zájem právě o tuto epochu českých dějin. Nemalý vliv má také osobní návštěva účastníků kurzu českých hradů a zámků, jejichž tajemný středověký původ vzbuzuje dodnes obdiv a zájem.

Rok 2017 se také nesl v duchu připomínání výročí tragédie obce Lidice, včetně fyzické likvidace jejich obyvatel. Děti z české TGM School se společně s učitelkami staly spoluorganizátory pietního aktu v Crest Hill, který slouží jako místo paměti. Lidé a krajané zejména si zde připomínají události z roku 1942 skrze pomník, pamětní desku a symbolický sad růží. Prostřednictvím tohoto vzpomínání dochází k nastolení otázek po smyslu války, jejich příčinách a důsledcích. Tato témata je nutné reflektovat i dnes s odstupem několika desítek let.

TMG School a její vyučující tedy velmi dobře a atraktivně prezentují českou minulost v rámci školní výuky i v rámci mimoškolních aktivit (projekty, organizace pietního aktu při vzpomínce na 75. výročí vyhlazení obce Lidice, besedy s autory historických knih, pořádání zájezdů do ČR včetně návštěv historických památek, pozvánky na filmy, a dal.), tudíž se české historické reálie těší právě takové oblibě.¹⁵⁰

Otázka č. 11

Myslíte, že se zběžně vyznáte v české historii? Doložte svůj názor (např. dobrá orientace ve znalostních soutěžích, atd.). (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
Nevyznám se v české historii	49	88 %
Orientuji se v základních pojmech a datech	7	12 %

Záporně na tuto otázku odpovědělo 49 respondentů (tj. 88 % dotazovaných). Zbýlých 7 respondentů volilo, spíše než souhlas, opatrnější výpověď. Zmiňovali, že se orientují zhruba v základních pojmech, jménech a datech, která jsou spojena s českou historií.

Sebehodnocení studentů můžeme interpretovat vícero způsoby. Studenti si skutečně nemusí být jisti základní orientací v českých dějinách, nemají možná tolik příležitostí si tyto znalosti ověřovat. Také může docházet k tomu, že respondenti podceňují své vlastní znalosti, případně nemusela být otázka správně pochopena.¹⁵¹

Otázka č. 12

Máte nějakou oblíbenou postavu z české historie? Pokud ano, jakou? (otevřená otázka)

¹⁵⁰ Viz MOLDOVÁ Klára, Česká Škola T. G. Masaryka V Chicagu — Přehled A Rozvoj Výukových Programů V Letech 2012–2017, Studie z aplikované lingvistiky, dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/100819/Klara_Moldova_104-112.pdf?sequence=1&isAllowed=y, náhled dne 18.11.2018.

¹⁵¹ Srov. MILROY, 2003.

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
Karel IV.	19	38 %
Václav Havel	17	34 %
Tomáš Garrigue Masaryk	16	32 %
Antonín Dvořák	11	22 %
Rudolf II.	1	2 %
Jan Hus	1	2 %
J. Á. Komenský	1	2 %
Marta Kubišová	1	2 %
Martina Navrátilová	1	2 %
Kněžna Libuše	1	2 %

Na tuto otázku respondenti dotazníku odpověděli v 89 % případů kladně (tj. 50 dotazovaných). Nejčastěji se objevovalo jméno Karla IV. (celkem 19 odpovědí). Další populární osobností z pohledu frekventantů letní školy byl Václav Havel (celkem 17 odpovědí). Dohromady 16 respondentů uvedlo Tomáše Garrigue Masaryka. Celkem 11 krát byl zmíněn Antonín Dvořák. Dále po jednom hlasu získal Jan Ámos Komenský, Rudolf II., Jan Hus, Marta Kubišová, Martina Navrátilová a postava mytické Libuše.

Znalosti frekventantů letní školy odpovídaly tématům, která jim zprostředkovaly vyučující TGM School během školního roku. V roce 2016 proběhly na škole akce¹⁵² připomínající 670 let od nástupu Karla IV. na český trůn. Jména Václava Havla, T. G. Masaryka a Antonína Dvořáka jsou pak českou krajanskou komunitou v USA často připomínána během mnoha proslovů i veřejných vzpomínání.¹⁵³

Prezentování dalších postav z českých dějin formou školních projektů, otevřených přednášek nebo skrze umění ve veřejném prostoru se tak může stát vhodnou platformou pro uchování české kultury i mezi mladšími generacemi. Velmi zdařilým projektem se stala výstava o historii české a chicagské Plzně a odhalení velkoplošné malby ke 100. výročí založení

¹⁵² Cenu „Krásné slovo“ získal žák TGM School Jerry Jiří Mech. Více zde: https://kultura.zpravy.idnes.cz/devitiletyskolak-z-chicaga-ziska-rytirsky-rad-krasneho-slova-pb6-/filmvideo.aspx?c=A160527_115934_filmvideo_spm

¹⁵³ Srov. HLAVAČKA, 2011.

Československa, která byla zahájena v srpnu 2018.¹⁵⁴ Na této akci participovala TGM School, Fakulta designu a umění Ladislava Sutnara v Plzni.

Otázka č. 13

Znáte nějakou českou kulturní památku zapsanou v seznamech UNESCO? Pokud ano, jakou? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
Praha, Olomouc, Kutná Hora	31	55,4 %
Český Krumlov	17	30,4 %
Litomyšl	10	17,8 %
Telč	7	12,5 %
Vila Tugendhat	5	8,9 %
Lednicko-valtický areál	4	7,1 %
Český ráj	2	3,6 %
Domažlice	5	8,9 %
Lidice	9	16 %

Mezi odpověďmi se nejčastěji objevilo historické centrum Prahy, Olomouce, Kutné Hory (celkem ve 31 dotaznících). Účastníci letní školy také znali Český Krumlov (celkem ve 17 dotaznících), centrum Litomyšle (10 výskytů v dotaznících), Telč (7 výskytů), vilu Tugendhat (5 výskytů), lednicko-valtický areál (4 výskytů). Nesprávně se v odpovědích objevil i Český ráj, Domažlice a památník Lidice.

Účastníci letní školy měli velmi dobré povědomí o českých kulturních památkách. Rovněž tento fakt přičítám kvalitní prezentaci těchto památek učitelkami TGM School. Významnou roli ovšem hrají i pravidelně pořádané výlety do České republiky. Účastníkům se navštívená místa zřejmě dobře uchytila v paměti. To nám dokládá smysluplnost návštěv

¹⁵⁴ Více viz:

[https://www.mzv.cz/chicago/cz/kultura_co_nas_ceka/kultura/vystava_o_historii_ceske_a_chicagske\\$1325.html?action=setMonth&year=2018&month=4&day=1](https://www.mzv.cz/chicago/cz/kultura_co_nas_ceka/kultura/vystava_o_historii_ceske_a_chicagske$1325.html?action=setMonth&year=2018&month=4&day=1)

kulturních památek, a to zejména prostřednictvím osobní účast na nich. Osobní prožitek formou „zážitkové pedagogiky“ je totiž velice cenný.¹⁵⁵

Otázka č. 14

Znáte nějaký český hrad či zámek? Pokud ano, jaký? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
Pražský hrad	48	85,7 %
Karlštejn	23	41,1 %
Český Krumlov	10	17,9 %
Křivoklát	9	16,1 %
Konopiště	9	16,1 %
Litomyšl	9	16,1 %
Hluboká nad Vltavou	7	12,5 %
Karlovy Vary	7	12,5 %
Český Štemberk	5	8,9 %
Loket	4	7,1 %
Rabí	1	1,8 %
Pernštejn	1	1,8 %
Hradec nad Moravicí	1	1,8 %

Nejčastěji byl v odpovědích zastoupen Pražský hrad (celkem 48x), dále hrad Karlštejn (23x), Český Krumlov (v 10 dotaznících), Křivoklát (celkem 9x), Konopiště (9), Litomyšl (9), Hluboká nad Vltavou (7), Karlovy Vary (7), Český Štemberk (5), Loket (4), Rabí (1), Pernštejn (1) a zámek Hradec nad Moravicí (1).

Kromě pravidelně se konajících návštěv chicagských krajanů České republiky v rámci výletu Around the Czech Republic má na účastníky letní školy vliv také dokumenty věnované českým hradům a zámkům. Z osobních rozhovorů vyšlo také najevo, že rodiče s dětmi navštěvující své příbuzné v ČR podnikají samostatně výlety na české hrady a zámky. K přenosu

¹⁵⁵ Srov. ŠEBESTA, Praha 2005.

české kulturní identity a tradic dochází tudíž také tímto způsobem.¹⁵⁶ V samotné výuce lze toto využít třeba tím, že děti samy mohou svým spolužákům představovat navštívená místa, případně prezentaci doplní fotografií z výletu.

Otázka č. 15.

Jaké znáte filmy či seriály s českou tematikou? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
Ostře sledované vlaky	31	55,4 %
Babička	10	17,9 %
Noc na Karlštejně	6	10,7 %
Lásky jedné plavovlásky	6	10,7 %
Kolja	6	10,7 %
Obecná škola	4	7,1 %
Milada	5	16,1 %
Lidice	23	41 %
Anthropoid	4	7,1 %
Bob a Bobek, Krakonoš, Krtek	3	5,4 %

Nejfrekventovanější odpovědí na tuto otázku byl film *Ostře sledované vlaky*¹⁵⁷ (celkem se v odpovědích objevil 31x). Dále film *Babička*¹⁵⁸ (10x), muzikál *Noc na Karlštejně*¹⁵⁹ (6x), *Lásky jedné plavovlásky*¹⁶⁰ (6x), *Kolja*¹⁶¹ (6x), *Obecná škola*¹⁶² (4x). Z novějších filmů pak *Milada*¹⁶³ (5x), *Lidice*¹⁶⁴ (23x), *Anthropoid*¹⁶⁵ (4x). Mezi seriály byly zmíněné večerníčkové postavy Bob a Bobek, Krakonoš a Krtek (po třech výskytech).

¹⁵⁶ Srov. ROUBALOVÁ, 2006.

¹⁵⁷ *Ostře sledované vlaky* [film]. Režie Jiří Menzel. Československo, 1966.

¹⁵⁸ *Babička* [film]. Režie František Čáp, Československo, 1940.

¹⁵⁹ *Noc na Karlštejně* [film]. Režie Zdeněk Podskalský, 1973.

¹⁶⁰ *Lásky jedné plavovlásky* [film]. Režie Miloš Forman, Československo 1965.

¹⁶¹ *Kolja* [film]. Režie Jan Svěrák, ČR 1996.

¹⁶² *Obecná škola* [film]. Režie Jan Svěrák, Československo 1991.

¹⁶³ *Milada* [film]. Režie David Mrnka, ČR, 2017.

¹⁶⁴ *Lidice* [film]. Režie Petr Nikolaev, ČR, 2011.

¹⁶⁵ *Anthropoid* [film]. Režie Sean Ellis, Velká Británie, Česko, Francie, 2016.

K prezentování českých filmů se jako velmi příhodný jeví každoročně se konající festival českého filmu v Chicagu Czech that Film.¹⁶⁶ Během tohoto festivalu jsou představovány české filmové novinky i starší úspěšné české filmy s anglickými titulky. Z osobních rozhovorů vyplývalo, že čeští krajané si tento festival nenechávají ujít. Také zmiňovali, že by české filmové večery s doprovodným komentářem uvítali i na půdě TGM School. Ačkoli uskutečnění akce tohoto typu přináší množství komplikací, myslím, že film je dobré médium, kterým lze krajanům a dalším zájemcům prezentovat české realie.¹⁶⁷

Otázka č. 16

Čtete dětem příběhy s českými motivy? Jaké? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
Pohádky Boženy Němcové	5	22,7 %
Pohádka o dvanácti měsíčkách	2	9,1 %
Staré pověsti české	4	18,2 %
Pověst O Libuši	1	4,5 %
Tvorba D. Proškové Ukradli mi kabelku Neber si to osobně Od Babinského po Kajínka	8	36,4 %
Tvorba I. Procházkové Uzly a pomeranče Eliáš a babička z vajíčka	2	9,1 %

Z odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že pokud respondenti odpověděli na tuto otázku kladně – k tomu došlo ve 22 případech z 56 odpovídajících, nejčastěji četli svým potomkům Pohádky Boženy Němcové a Staré pověsti české. Explicitně byly jmenovány pověsti o Libuši a pohádka O dvanácti měsíčkách.

¹⁶⁶ <http://www.czechthatfilm.com/>

¹⁶⁷ Srov. NEČASOVÁ, 2003/2004.

Z knih, které byly rovněž v dotazníku zastoupeny a rovněž vešly ve známost díky besedám, která TGM Czech School pořádá, zmiňme dětské knihy autorky Denisy Proškové – Ukradli mi kabelku, Neber si to osobně, Od Babinského po Kajínka (v dotazníku zastoupeno celkem 8x). Taktéž dětské knihy autorky Ivy Procházkové byly zmíněny (Uzly a pomeranče, Eliáš a babička z vajíčka), a to ve dvou případech.

Čtení příběhů a pohádek s českými motivy nepředstavuje pro účastníky letní školy příliš velké téma, jak vyplývá z odpovědí na tuto otázku. Nicméně v soukromých rozhovorech mi někteří z nich sdělili, že by v budoucnu rádi ovládali češtinu na takové úrovni, aby toho byli schopni. Četba českých příběhů může tedy mít ve výuce krajanů jistý mobilizační potenciál a učitelé by mohli i tuto oblast češtiny využít k prezentaci českých reálií.¹⁶⁸

Otázka č. 17

Čtete sami knihy s českým námětem? Jaké? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
Povídky malostranské	19	33,9 %
Osudy dobrého vojáka Švejka	15	26,8 %
Čapek Povídky z jedné a druhé kapsy R.U.R. Továrna na absolutno	9	16,1 %
Muži v offsidu	3	5,4 %
Proměna	1	1,8 %
Hrabal Pábitelé Slavnosti sněženek Obsluhoval jsem anglického krále Příliš hlučná samota Skřivánci na niti	8	14,3 %

¹⁶⁸ Srov. ROUBALOVÁ 2006.

Velvet Revolutions, An Oral History of Czech Society	16	28,6 %
Letters from the Prison	3	5,4 %

Z dotazníků vyšlo najevo, že nejoblíbenějším beletristickým autorem knih s českou tematikou je Jan Neruda. Zejména jeho Povídky malostranské¹⁶⁹ uvedlo ve svých odpovědích 19 respondentů. Souvisí si to i s oblibou jeho děl v tamní škole, ve které je aktivní Spolek Jana Nerudy, a který se věnuje jeho tvorbě. Mezi další uvedená díla patří Haškovy Osudy dobrého vojáka Švejka¹⁷⁰ (celkem 15 odpovědí), dále díla Karla Čapka (konkrétně byla uvedena tato díla: Povídky z jedné kapsy¹⁷¹, R.U.R.¹⁷², Továrna na absolutno¹⁷³), dílo Karla Poláčka Muži v offsidu¹⁷⁴. Celkem 9x se v odpovědích vyskytlo jméno Franze Kafky (konkrétně dílo Die Verwandlung – česky Proměna¹⁷⁵ [pozn. MV]). Také se objevilo několik titulů z pera Bohumila Hrabala (celkem 8 výskytů). Konkrétně šlo o dílo Pábitelé¹⁷⁶, Slavnosti sněženek¹⁷⁷, Obsluhoval jsem anglického krále¹⁷⁸, Příliš hlučná samota¹⁷⁹, Skřivánci na niti¹⁸⁰.

Dále respondenti dotazníku zmiňovali odborné publikace, jejichž autoři často jezdí na TGM Czech School prezentovat vlastní tvorbu. Ze specializované literatury se jednalo nejčastěji o téma tzv. sametové revoluce (celkem ve 16 dotaznících) – např. Vaněk, Mücke Velvet Revolutions, An Oral History of Czech Society¹⁸¹. Mezi další v dotaznících zmíněné autory, jejichž díla se dotýkají českého/československého prostředí patří Milan Šimečka a jeho Letters from the Prison.¹⁸²

Představování knih autorů přímo v rámci školních podvečerních kurzů v TGM School se jeví jako velmi vhodná platforma pro prezentaci české tvorby a předávání kulturního dědictví

¹⁶⁹ NERUDA, Jan. Povídky malostranské. V Praze: Fortuna Libri, 2016.

¹⁷⁰ HAŠEK, Jaroslav. Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války: komplet. Praha: Radioservis, [2017].

¹⁷¹ ČAPEK, Karel. Povídky z jedné kapsy: Povídky z druhé kapsy. V Praze: Fortuna Libri, 2016.

¹⁷² ČAPEK, Karel. R.U.R.: Rossum's universal robots. V nakl. Artur vyd. 4. Praha: Artur, 2013. D (Artur).

¹⁷³ ČAPEK, Karel. Továrna na absolutno. Praha: Dobrovský, 2017. Kniha Omega.

¹⁷⁴ POLÁČEK, Karel. Muži v offsidu: ze života klubových přívrženců. Vyd. 7. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, 1956.

¹⁷⁵ KAFKA, Franz. Proměna: [The metamorphosis]. Praha: Nakladatelství Franze Kafky, 2013.

¹⁷⁶ HRABAL, Bohumil. Pábitelé. Praha: AudioStory, 2014.

¹⁷⁷ HRABAL, Bohumil. Slavnosti sněženek: povídky. Praha: Mladá fronta, 2013.

¹⁷⁸ HRABAL, Bohumil. Obsluhoval jsem anglického krále. V Mladé frontě 3. vyd. Praha: Mladá fronta, 2012.

¹⁷⁹ HRABAL, Bohumil. Příliš hlučná samota. Praha: Mladá fronta, 2012.

¹⁸⁰ HRABAL, Bohumil. Skřivánci na niti. Praha, 1969.

¹⁸¹ VANĚK, Miroslav – MÜCKE, Pavel, Velvet Revolutions, An Oral History of Czech Society, Oxford Oral History 2016.

¹⁸² ŠIMEČKA, Milan, Letters from the Prison, Spoon Press 2011.

formou knih. Učitelé při výuce mohou snadno pracovat s díly českých autorů, neboť zmíněná knihovna se nachází přímo v budově školy.

Otázka č. 18

Do jakého století byste zařadili Karla IV.? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
14. století	29	52 %
Nevím	13	24 %
12. století	7	12 %
17. století	4	7,1 %
18. století	3	5,4 %

Z odpovědí v dotazníku je patrné, že správně by Karla IV. do 14. století zařadilo 29 respondentů (tj. 52 % dotazovaných). Celkem 13 (tj. 24 %) dotazovaných odpovědělo, že neví, do jakého století by římského císaře a českého krále zařadilo. Dohromady 7 dotazovaných (tj. 12 %) sdělilo, že Karel IV. patří do 12. století. Mezi odpověďmi účastníků dotazníku se objevily i odpovědi, které by řadily zmíněného panovníka do 17. století (celkem 4 odpovědi) nebo do 18. století (3 odpovědi).

Více jak 50 % dotazovaných na otázku odpovědělo správně. Vysoké procento správnosti dokládá, jak již bylo zmíněno, úspěšnost školních akcí, jež jsou zaměřeny na české realie. Vysoké úspěšnosti se těšily i další faktografické otázky dotazníku (viz dále otázky 19-21).

Otázka č. 19

Kdy poprvé vznikla (samostatná) Československá republika? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
1918	43	76,8 %
Nevím	4	7,1 %

1919	3	5,4 %
1989	2	3,5 %
19. století	1	1,8 %
(bez odpovědi)	3	5,4 %

Respondenti správně odpověděli v 43 případech (tj. 76,8 % ze zaznamenaných odpovědí), že samostatná ČSR byla založena v roce 1918. Celkem 4 respondenti (tj. 7,1 %) neznali na otázku odpověď. Další tři dotazovaní (tj. 5,3 %) odpovídali, že jednalo o rok 1919. Dva dotazovaní (3,5 %) uvedli v odpovědi rok 1989. Jedenkrát (tj. 1 %) se v odpovědích objevilo 19. století. Ve třech případech nebyla odpověď žádná.

Otázka č. 20

Kdo to byl Tomáš Garrigue Masaryk? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
První československý prezident	56	100 %

V tomto případě odpověděli na otázku všichni zúčastnění, tj. 56 osob. Navíc zcela všichni uvedli, že se jednalo o prvního československého prezidenta.

Postava T. G. Masaryka je zřejmě pro krajanů velmi podstatná. Každý krajan by měl být v duchu „masarykovských ideálů“ vychován, jak mi během soukromého rozhovoru řekl jeden z frekventantů kurzu. Na můj dotaz na upřesnění těchto ideálů dodal, že by se mělo jednat hlavně o myšlenku demokracie, svobody a lidskosti.

Otázka č. 21

Víte, jaká politická ideologie charakterizovala Československo mezi léty 1948-1989? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
----------	---------------	---------------

Komunismus/socialismus	54	96,4 %
(bez odpovědi)	2	3,6 %

Celkem 54 respondentů uvedlo, že je jednalo o komunismus, případně socialismus. Zbývají dva respondenti nechali otázku bez odpovědi.

Otázka č. 22

Považujete obecně znalosti českých dějin za důležitou? Pokud ano, proč? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
Ano	54	96,4 %
Ne	2	3,6 %

Souhrnně na tuto otázku odpovědělo 54 lidí, přičemž 2 odpovědi byly zamítavé. Jedna z negativních odpovědí obsahovala názor, že se daný respondent chce učit o přítomnosti a že minulost již nelze změnit.

Znalosti českých dějin považuje za důležité tedy 52 respondentů dotazníků. Vůbec nejčastěji se objevil názor, že je to podstatné při výchově dalších generací, které by neměly zapomenout jakého národa vzešly (celkem se tento názor vyskytl v 29 případech). Frekventanti kurzu považují české dějiny za důležité zejména z toho důvodu, že mnohé prozradí i o dnešní mentalitě Čechů – jedna odpověď tím upozorňovala například na skutečnost, že české kostely zejí prázdnotou, kterou si autor této odpovědi vysvětluje komunistickou decimací církve během 40 let totality.

Další názor respondentů spočíval v inspiraci, kterou mohou české dějiny nabídnout těm, kteří o ně projeví zájem. Jak vlastně „dokázal tento malý národ ve střední Evropě po staletí přežít?“, znělo v jedné z odpovědí. Tento názor poukazuje na důležité vlastnosti národa, a sice houževnatost a vytrvalost.

Celkem v pěti odpovědích zaznělo upozornění na ohrožení demokracie, se kterými Čechoslováci ve svých dějinách museli zápasit. Autoři odpovědí se shodli, že je „fascinující, že Československo dokázalo dvakrát porazit autoritářské režimy a stále existuje“.

Dvě odpovědi obsahovaly celosvětový údiv, který Česká a Slovenská republika sklidily, zejména kvůli mírovému rozdělení země a v klidném soužití obou národů ve střední Evropě.

Jeden respondent uvedl, že „české dějiny nejsou tolik podstatné z hlediska světových dějin, ale jsou nesmírně důležité pro malý národ“.

Jeden ze zbylých respondentů napsal, že „české dějiny jsou integrální součástí evropské civilizace a měli bychom se o nich učit více ve škole“.

Svůj názor vyjádřil další účastník dotazníkového šetření, který uvedl, že „obyvatelé Chicaga by byli lepšími lidmi, kdyby více znali historii svých sousedů, protože v Chicagu žije hodně Čechů a jejich potomků.“

Zcela do osobní roviny postavil odpověď poslední dotazovaný, který poznamenal, že české dějiny „jsou pro mě důležité, protože mi připomínají moji babičku, která se narodila v roce 1882 a vyprávěla mi, že se narodila v Rakouské monarchii v Čechách“.¹⁸³

Dané výpovědi účastníků kurzu svědčí o tom, že pro uchování minoritní kultury je velmi důležité kulturní identitu menšinové společnosti uchovat, a to se všemi jejími složkami. Hodnotový systém, kulturní představy, vzorce chování a samozřejmě také historický vývoj. Myslím, že zejména na národních dějinách lze dobře demonstrovat kvality, které si menšina může připomínat a může se k nim vztahovat, třebaže mohou být tyto hodnoty idealizovány.¹⁸⁴

Pro učitele představuje připomínání národních dějin výzvu. Otázkou je, jaké reálie vlastně vybrat, s čím/s kým se identifikovat, které postavy nechat upadnout v zapomnění a které naopak postavit na piedestal, podle jakého klíče vybírat? Svým způsobem tak vlastně učitel poměrně autoritativně rozhoduje o tom, jak budou mladé generace krajanů chápat svůj původ a také jak bude menšina nahlížena majoritní společností.

Otázka č. 23

Kde myslíte, že uplatníte znalost českých historických reálií? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
----------	---------------	---------------

¹⁸³ Srov. POLINSKY, 2008.

¹⁸⁴ Srov. BURIÁNEK, 2002.

Nevím	3	5,4 %
Při výchově dětí a vnoučat	26	46,4 %
Při cestování	13	23,2 %
Lepší porozumění Evropě	9	16,1 %
Pro vlastní potřebu	4	7,1 %
V TGM School při výuce	1	1,8 %
Bez odpovědi	3	5,4 %

Z celkového počtu 56 respondentů dotazníku na tuto otázku odpovědělo 53 lidí, z nichž 3 odpověděli, že neví, kde mohou uplatnit znalosti o české historii. Dohromady 26x se v odpovědích objevilo, že používají tyto poznatky při výchově svých dětí a vnoučat. Celkem 13x respondenti poukazovali na využití těchto znalostí při cestování po Evropě a po České republice. Také se ukázalo, že dotazovaní (celkem v 9 případech) myslí, že lepší znalost české minulosti jim pomůže při chápání celých dějin Evropy. Čtyři dotazovaní zmínili, že tyto znalosti použijí výhradně pro vlastní potřebu a také, když hovoří s přáteli o minulosti. Jeden dotazovaný uvedl, že tyto poznatky použije ve TGM Czech School.

Tendence uchovat české historické reálie v podobě přenosu na další generaci se projevují i v očekávání účastníků letní školy. Většinová odpověď, která poukazovala na propojenost českých národních dějin s výchovou dětí v rodinách dokládá jistou touhu a naději, kterou respondenti dotazníku vkládají do příštích generací. Chtějí, aby českou kulturní identitu přijaly a dále se zasadily o její rozkvět.¹⁸⁵

Otázka č. 24

Myslíte si, že znalost českých dějin vám pomůže lépe porozumět české/československé mentalitě národů? Můžete uvést příklad? (otevřená otázka)

Odpovědi	Počet výskytů	Vyjádřeno v %
----------	---------------	---------------

¹⁸⁵ Srov. HALL Stuart, Culture, community, nation, *Cultural Studies*, 7, 3, 1993; HOWARD J. A. (2000). *Social Psychology of Identities*. *Annual Review of Sociology*, 26, 367 – 393; ŠATAVA Leoš, *Jazyk a identita etnických menšin, Možnosti zachování a revitalizace*. Praha: SLON 2009; TURNBULL, Miles — Dailey-O’Cain, Jennifer (eds.): *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

Ano	51	91,1 %
Lze to říci o dějinách každého státu	1	1,8 %
Bez odpovědi	4	7,1 %

Souhrnně 51 respondentů, kteří na tuto otázku odpověděli, si myslí, že skutečně znalost českých reálií pomůže při chápání „národní mentality“ a jednotlivých kroků politických reprezentací. Jeden respondent tvrdí, že tento výrok „může být řečen o každé zemi“. Celkem 4 lidé na tuto otázku vůbec neopověděli.

Mezi příklady bylo nejčastěji (celkem 33x) uvádět specifický český humor a postava vojáka Švejka, která dle odpovědí „český lid charakterizuje“. Jeden z odpovídajících napsal, že mu to „snad pomůže pochopit, proč [jeho – pozn. MV] kamarád Miro říká tak strašné rasistické vtipy nebo proč nemá rád lidi, kteří idealizují komunismus“.

Další názor se týkal českého ateismu, který díky znalosti české minulosti můžeme lépe akceptovat.

Názor, který se také objevil, se týkal povahových charakteristik Čechů. Ti jsou dle této odpovědi „velmi pracovití, protože jejich země má dobré podmínky pro průmysl a zemědělství a výhodnou polohu v Evropě“. Respondent si také myslí, že Češi si hodně cení škol, „protože Karel IV. jim dal hodnotu vzdělání. Komenský, Masaryk a Havel to potvrzují“.

Dotazování tedy v souhrnu považují problematiku znalosti českých dějin za důležitou. Důvody, z jakých dospívají k tomuto názoru, se různí. Učitel by měl, kromě respektování rozdílných názorů a motivací jednotlivých studentů, také poukázat na atraktivitu konkrétních témat z globálního pohledu. Znalost (českých) dějin totiž představuje nástroj, jímž lze studenty vzdělávat také ve smyslu zvyšování občanského vědomí a v duchu demokratických hodnot.¹⁸⁶

¹⁸⁶ ROMAŠEVSKÁ– LAH, 2017.

4 Závěr

Na základě analýzy deníkových záznamů z výuky a dotazníků na ni navazujících si nyní dokážeme vytvořit představu o vnímání výuky, zejména historických, reálií mezi účastníky letní školy TGM School v Chicagu.

Motivace pro studium	Komunikace v rodině Zachování kulturního dědictví
Největší zájem o české historické reálie	Období středověku Období 20. století
Nejznámější české osobnosti	Karel IV. Václav Havel Tomáš Garrigue Masaryk
Nejznámější české památky	Praha Olomouc Kutná Hora
Využitelnost znalosti českých reálií	Při výchově dětí a vnoučat Při cestování

Během analýzy se ukázalo, že studenti češtiny a čeští krajané v Chicagu velmi intenzivně vnímají propojení vyučování v české škole a s vlastní rodinou. Reálie pro ně nepředstavují penzum znalostí, které by měli znát pro splnění školních povinností. Daleko podstatnější se pro ně jeví představování české kultury ve smyslu tradic, hodnot a symbolů. Součástí interkulturní kompetence, která má pro krajany specifický význam, je umožňovat studentům přístup ke světu a kulturám a také vztahům s lidmi, včetně zvyšování porozumění (vlastní) odlišnosti.

Mentalita krajanů je založena na nutnosti porozumění sebeidentifikačním znakům, symbolům či atributům. Z uvedené analýzy vyplývá, že tato potřeba je vlastní i chicagským krajanům. Ačkoli nejsou hodnoty tamní české minority v Chicagu pro většinovou americkou společnost ekonomicky extrémně výhodné, přesto tyto hodnoty nemizí. Částečně se mohou

konzervovat, k čemuž dochází především u starší generace. Nicméně nové generace českých migrantů prokazují zatím vysoký zájem o rozvoj české kultury, porozumění české mentalitě i vzhledem k výchově dětí, které se již v USA narodily. V současném globalizovaném světě se dá očekávat, že možnosti kontaktů krajanů s českým prostředím budou do budoucna stále intenzivnější a lépe dostupné, než jak tomu bylo v dobách minulých.

Krajanskou kulturní identitu česká škola TGM v Chicagu velmi dobře uchopuje a dotváří. Vedení a učitelky pracují se svými studenty velmi tvůrčím způsobem a prezentují jim českou kulturu a realie různými cestami, nikoliv pouze školometským způsobem zpoza katedry. Využívají přitom možností projektového vyučování, besed s autory českých knih, prezentací českých filmů a také organizováním výletů do České republiky.

Jednou z možností, jak připomenout a dále rozvíjet u krajanů touhu učit se češtině a českým realii, je umožnit kontakt s českými rodilými mluvčími. Česká škola TGM v Chicagu tak činí ve spolupráci s českým Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a také s Domem zahraniční spolupráce. Díky této spolupráci se mohou ke krajanům dostat učitelé a učitelky, kteří jim přináší impulz k zvýšení zájmu o vlastní historii a také další zájem o osudy „rodné“ země.

Výuka krajanů by pro svá specifika měla být koncepčně promyšlena tak, aby sebeidentifikačním potřebám krajanů konvenovala. Autentické materiály při vyučování, studentovy osobní zážitky a také diskuze, připomínání mezníkových historických výročí či organizování krajských oslav jsou příklady, skrze něž může učitel pracovat na rozvoji kulturní identity u svých žáků krajanů.

Představená sonda do chicagské krajanské komunity může představovat velmi zdařilý příklad toho, jakým lze aktivizovat (nejen) české krajany. Množství krajanských spolků, organizací, festivit, kulturních, vzdělávacích i kulinářských akcí může být zdrojem inspirací i pro lektory dalších krajanských komunit po světě. Rovněž tak poukazuje na výjimečnou roli, jakou (kulturní) realie pro krajany hrají.

5 Seznam použité literatury

5.1.1 Odborná literatura

BAČOVÁ V., Identita v sociální psychologii. In: SLAMĚNÍK, I. – VÝROST, J. ed. Sociální psychologie. Praha: ISV, 1997.

BAUMAN Zygmunt, Individualizovaná společnost, Mladá fronta, 2005.

BISCHOFOVÁ Jana, Sociokulturní dimenze komunikační kompetence, in Sociokulturní složka výuky cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec. 1. vyd. 2008, Ústí nad Labem-Ratiboř: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Panstwowa Wyzsza Szkola Zawodowa w Raciborzu, s. 55-63.

BITTNEROVÁ D., Sebepojetí etnik v „otevřené“ české společnosti. In: BITTNEROVÁ D. – MORAVCOVÁ M. et al. Kdo jsem a kam patřím? Praha: Sofis, 2005. s. 9 – 10.

BURIÁNEK J. (ed.), Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy. Člověk v tísní - společnost při ČT, o.p.s., Praha 2002.

CAPOTORTI Francesco, Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. Geneva UN Center for Human Rights, 1980, s. 118.

DANIELS R., Not Like Us: Immigrants and Minorities in America, 1890–1924, 1997.

ECKERT E., Simplification in Transplanted Languages: A Study of Motion Verbs in American Czech. Review of Applied Linguistics 87–88, 1990, 95–118.

HÁJKOVÁ D., „Naše česká věc“ – Češi v Americe za první světové války. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2011, s. 11.

HALL Stuart, Culture, community, nation, Cultural Studies, 7, 3, 1993.

HASIL Jiří, Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011, 221 s. Acta Universitatis Purkynianae, s. 22.

HASIL Jiří, Realie versus sociokulturní kompetence? Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků (a češtiny pro cizince) Sborník z mezinárodního semináře, Poděbrady 17. – 18. 6. 2008.

HENDRICH Josef a kol., Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1988, s. 115.

HEROLDOVÁ Iva, Český lid, Ústav etnologie, ČSAV, 1964.

HLAVAČKA Milan, Marés Antoine, Paměť míst, událostí a osobností: Historie jako identita a manipulace, Historický ústav AV ČR, 2011.

HOWARD J. A., Social Psychology of Identities. Annual Review of Sociology, 2000, 26, 367 – 393.

- HRDLIČKA Milan, *Cizí jazyk čeština*, Praha 2002.
- HUNOLD Jaroslav, *Učení o mezikulturních vztazích (I). Cizí jazyky : časopis pro teorii a praxi : časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky*. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 1999/2000, roč. 43, č. 1, s. 16.
- JANEBOVÁ Eva, *Interkulturní komunikace ve škole*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2009.
- KAŠPAR O. (ed.), *Tam za mořem je Amerika. Dopisy a vzpomínky českých vystěhovalců do Ameriky v 19. století*, 1986.
- KUČERA Karel, *Český jazyk v USA*. Praha: Karolinum, 1990. *Acta Universitatis Carolinae. Philologica. Monographia*.
- LITTLEWOOD Wiliam, *Communicative language teaching: an introduction*. 21st print. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. *Cambridge language teaching library*, s. 5.
- MENDL J. W., *Moravian Dialects in Texas*. In Machann, C. (ed.), *The Czechs in Texas*, 1978, 128–141.
- MILROY L. & M. Gordon, *Sociolinguistics: Method and Interpretation*, 2003, s. 29.
- MOLDOV Klára, *Dětství v chicagské Plzni v letech 1925–1950*. *Krajiny češtiny* 2017, 9, s. 26–31.
- MUSÍLEK Martin, *Kulturní identita menšin*, Praha 2008, Rigorózní práce, vedoucí PhDr. Zdeněk Uherek, CSc. *Srov. Soukup*, 2000, s. 115.
- MYERS-SCOTTON C., *Code-switching*. In Coulmas, F. (ed.), *Handbook of Sociolinguistics*, 1997, 217–237.
- NEČASOVÁ Pavla, *Úloha reálií ve výuce cizím jazyků*. *Cizí jazyky : časopis pro teorii a praxi : časopis pro učitele všech stupňů a druhů škol a pro organizátory cizojazyčné výuky*. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 2003/2004, roč. 47, č. 3, s. 88–90., s. 88.
- NEČASOVÁ Pavla, *Úloha reálií ve výuce cizím jazykům*. *Cizí jazyky*, 2003-2004, roč. 47, č. 3, s. 88 – 90.
- PALENČÁROVÁ Jana–ŠEBESTA Karel, *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál 2006.
- PÁSKOVÁ Martina - Josef ZELENKA, *Výkladový slovník cestovního ruchu*. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky, 2002.
- POLINSKY M., *Heritage Language Narratives*. In: D. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus (eds.): *Heritage Language Education. A New Field Emerging*, New York: Routledge, 2008, s. 149–164.
- POPLACK S. & D. Sankoff, *Borrowing: The Synchrony of Integration*. *Linguistics* 2, 1984.
- PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2003.
- ROUBALOVÁ Eva, *Výuka reálií – neodmyslitelná součást cizojazyčné výuky*. *Bohemistika*, 2006, nr 3, s. 193 – 198.

SAMOVAR Larry A, Richard E PORTER a Edwin R MCDANIEL, Intercultural communication: a reader. 13th ed. Boston, Mass.: Wadsworth Cengage Learning, 2012, s. 328-330.

SOUKUP Václav, Přehled antropologických teorií kultury, Praha Portál 2000.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

ŠÁRA Milan, Učíme se učit češtině – proměna představ o jazykové kompetenci, in: kol., Přednášky z XLII. běhu Letní školy slovanských studií, I. díl Přednášky z jazykovědy, Desk Top Publishing UK FF, Praha 1999.

ŠATAVA Leoš, Jazyk a identita etnických menšin, Možnosti zachování a revitalizace. Praha: SLON 2009.

ŠATAVA Leoš, Migrační procesy a české vystěholectví 19. století do USA, Praha, Univerzita Karlova, 1989.

ŠEBESTA Karel –ŠKODOVÁ Svatava et al., Čeština – cílový jazyk a korpusy. Liberec: TUL 2012.

ŠEBESTA Karel, Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova, Praha 2005.

TURNBULL Miles — DAILEY-O'CAIN Jennifer (eds.), First Language Use in Second and Foreign Language Learning. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

UHEREK Zdeněk, HONUSKOVÁ, Věra, OŠŤÁDALOVÁ, Šárka, GÜNTER, Ladislav, Migrace: historie a současnost. Ostrava 2016.

Universum, Praha Odeon 2002.

VACULÍK J., České menšiny v Evropě a ve světě. Libri, Praha 2009.

VALKOVÁ Jarmila, Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí. Praha: FF UK 2014.

VÝROST Jozef – SLAMĚNÍK Ivan (Eds.), Sociální psychologie, Grada 2008, s. 114.

WEINREICH Uriel, Languages in contact. The Hague 1963.

WILLIAMS Raymond, Culture and Society, 1958.

Internetové zdroje:

Antonin Cermak, Father of the Chicago Michine, dostupné z: <http://www.legacy.com/news/explore-history/article/antonin-cermak-father-of-the-chicago-machine> , náhled dne 18.11.2018.

Antonín Dvořák se ve Spojených státech amerických setkával s českými krajany, dostupné z: <https://www.rozhlas.cz/krajane/clanky/zprava/antonin-dvorak-se-ve-spojenych-statech-americkyh-setkaval-s-ceskymi-krajany--1463859> , náhled dne 18.11.2018.

Generální konzulát České republiky v Chicagu, Výstava o historii české a chicagské Plzně a odhalení murálu ke 100. výročí založení ČSR. Dostupné z: [https://www.mzv.cz/chicago/cz/kultura_co_nas_ceka/kultura/vystava_o_historii_ceske_a_chicagske\\$1325.html?action=setMonth&year=2018&month=4&day=1](https://www.mzv.cz/chicago/cz/kultura_co_nas_ceka/kultura/vystava_o_historii_ceske_a_chicagske$1325.html?action=setMonth&year=2018&month=4&day=1), náhled dne 18.11.2018.

HROUDA S. H., Czech Language Programs and Czech as a Heritage Language in the United States, Heritage Briefs. <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/czech-language-programs-in-the-united-states.pdf>, náhled dne 18.11.2018.

KALIBA Jan Výstřel z děla, hymny, jásot i slzy. Před 100 lety Masaryka v Chicagu vívalo 200 000 lidí, iRozhlas, 5.5.2018. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/chicago-tomas-garrigue-masaryk-tgm-v-americe_1805051040_pj , náhled dne 17.11.2018.

KAUSHIKOVÁ Martina, Reálie v učebnicích češtiny pro cizince z pohledu rozvoje interkulturní kompetence [online]. 2014 [cit. 2018-11-05]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/147235> . Vedoucí práce Karel Šebesta, s. 26.

KELLEHER Ann, What is a heritage language?, Center for Applied Linguistics, 2010. dostupné z: <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf> , náhled dne 9.12.2018.

KŘÍŽ Jaroslav, Česká emigrace do USA – česká Amerika, Geografické rozhledy, 25 (4), s. 8-9. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/110/pdf> , náhled dne: 16.11.2018.

MAREK Jaromír, Češi v Chicagu, Radio Praha, dostupné z: <https://www.radio.cz/cz/rubrika/udalosti/cesi-v-chicagu> , náhled dne: 18.11.2018.

Ministerstvo zahraničních věcí, Historie krajanů v USA, dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/severni_amerika/usa/krajane/-mzv-publish-cz-zahranicni_vztahy-krajane-krajane_ve_sвете-historie_krajanu-index_12.html , [náhled dne 16.11.2018].

Ministerstvo zahraničních věcí, Honorární konzuláty v působnosti Generálního konzulátu, dostupné z: https://www.mzv.cz/chicago/cz/o_generalnim_konzulatu/honorarni_konzulaty_v_pusobnosti/index.html, náhled dne: 18.11.2018.

Ministerstvo zahraničních věcí, Krajské spolky, dostupné z: https://www.mzv.cz/chicago/cz/kultura_co_nas_ceka/krajane/krajanske_spolky/index.html, náhled dne: 18.11.2018.

MOLDOVÁ Klára, Česká Škola T. G. Masaryka V Chicagu — Přehled A Rozvoj Výukových Programů V letech 2012–2017, Studie z aplikované lingvistiky, dostupné z:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/100819/Klara_Moldova_104-112.pdf?sequence=1&isAllowed=y, náhled dne 18.11.2018.

MOLDOVÁ Klára, Česká škola T. G. Masaryka V Chicagu — Přehled A Rozvoj Výukových Programů V Letech 2012–2017, Studie z aplikované lingvistiky, dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/100819/Klara_Moldova_104-112.pdf?sequence=1&isAllowed=y., náhled dne 18.11.2018.

MOLDOVÁ Klára (2016), Závěrečná zpráva o působení učitelky u krajanů, školní rok 2015/2016 [online]. Cit.18.11. 2018. Dostupné z WWW: <dzs.cz/cz/program-podporyceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/dokumenty-a-formulare-ucitele/>.

Nový encyklopedický slovník češtiny, Čeština v Americe, dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/%C4%8CE%C5%A0TINA%20V%20AMERICE#>, náhled dne 16.11.2018.

Nový encyklopedický slovník češtiny, Jazykový kontakt, dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOV%C3%9D%20KONTAKT>, náhled dne 18.11.2018.

Od zkázy českého Titaniku uplynulo sto let. Zemřelo na něm 220 krajanů, dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/sto-let-od-katastrafy-paniku-eastland-dyl-/zahranicni.aspx?c=A150724_092851_zahranicni_ert, náhled dne 9.12.2018.

POLINSKY Maria - MONTRUL Silvina - BENMAMOUN Elabbas, Prolegomena to Heritage Linguistics, Executive summary [online]. 2010 [cit. 16. 11.2018]. Dostupné z: https://scholar.harvard.edu/mpolinsky/-files/hl_white_paper_june_12.pdf

Population Division, Historical census statistics on the foreign-born population of the United States, dostupné z: <https://www.census.gov/population/www/documentation/twps0081/twps0081.pdf> , náhled 16.11.2018.

Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí, Dostupné z: <https://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/usa/>. Náhled dne 25.11.2018.

ROMAŠEVSKÁ Kateřina – LAH Josip, Příspěvek ke kritické analýze reálií, Studie z aplikované lingvistiky - Studies in Applied Linguistics, 8, 2017, s. 34-47. Dostupné z: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-ae71b003-4c9a-418d-b61a-ddc6809d3499> [náhled dne 8. 11. 2018].

ŠÁRA, Milan a kol., Prahová úroveň: Čeština jako cizí jazyk. Strasbourg Cedex : Council of Europe Publishing, 2001, 435 s. ISBN 92-871-4761-2. Dostupné z WWW: <http://books.google.cz/books?id=UHUwdil1PnYC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> [cit. 13. 11. 2018].

ŠTRÁFELDOVÁ Milena, Chicago je dodnes plné „českých stop“, dostupné z: <http://krajane.net/articleDetail.view?id=2839> , náhled dne 18.11.2018.

5.1.2 Prostudovaná literatura

BENMAMOUN E. – MONTRUL S. – POLINSKY M., Heritage Language and Their Speakers, Opportunities and Challenges for Linguistics, *Theoretical Linguistics* 39, 2013, č. 3–4, s. 129–181.

BÍRÓCZI D., The Maintenance of Czech Identity in the Contemporary USA, *Czech Language News*, č. 30, 2008, s. 9–11.

CHO G., The role of heritage language in social interactions and relationships: Reflections from a language minority group. *Bilingual Research Journal*, 24(4), 2000, s. 369–384.

COPE L. (ed.) *Applied Linguists Needed: Cross-disciplinary Teamwork in Endangered Language Contexts*, 2012.

COPE L., From Ethnocultural Pride to Promoting the Texas Czech Vernacular: Current Maintenance Efforts and Unexplored Possibilities. *Language and Education* 25, 2011, s. 361–383.

FILLMORE L. W., Loss of Family Languages: Should Educators be Concerned? *Theory into Practice* 39, 2000, s. 203–210.

HASIL J., *Kultura českého národa – tradice a současnost* (spolu s O. Antonenko, H. Hasilovou, N. Lobur a O. Palamarčuk), Lvov: Nakladatelství Lvovské národní univerzity Ivana Franka 2010, 2. doplněné a přepracované vyd.

HASIL J., *Veverky to maj za pár aneb Česká frazeologie a cizinci. Přednášky z 54. běhu LŠSS*, Praha 2011, s. 63–71.

HENDL J., *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012.

HROUDA S. H., Czech Language Programs and Czech as a Heritage Language in the United States, *Heritage Briefs*. <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/czech-language-programs-in-the-united-states.pdf>

LEEMAN J., Heritage Language Education and Identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 2015, s. 100–119. (via ProQuest)

MONTRUL S., Current Issues in Heritage Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*. 30, 2010, s. 3–23.

ŠANDEROVÁ J., *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: Sociologické nakladatelství 2007.

SCONTRAS G. – FUCHS Z. – POLINSKY M., Heritage language and linguistic theory. *Frontiers in Psychology/Language Sciences*, 09 October 2015. <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.01545/full#B128>